I 4104.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

OMAGIU TOVARĂŞULUI NICOLAE CEAUŞESCU, CEL MAI IUBIT FIU AL ŢĂRII ŞI AL PARTIDULUI, editorial ● NICOLAE CEAUŞESCU — CTITOR AL ROMÂNIEI SOCIALISTE de George Ciudan ● GÎNDIRE PEDAGOGICĂ NOVATOARE ŞI REVOLUŢIONARĂ de Ştefan Bârsănescu ● PROMOTOR AL MODERNIZĂRII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ROMÂNESC de Florian Popescu ● MARE ŞI GENEROS EDUCATOR COMUNIST AL POPORULUI de Constantin Matei

1

ANUL XXVII, ianuarie 1978

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

1994
97
- IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector. univ. ELENA SOMEŞAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE
prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANŢA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1074 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti,
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4104.

REVISTA DE PEDAGOGIE

1/1978

2022

OMAGIU TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU, CEL MAI IUBIT FIU AL ȚĂRII ȘI AL PARTIDULUI

2

GEORGE CIUDAN – Nicolae Ceaușescu – ctitor al României Socialiste 4

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU – Gîndire pedagogică novatoare și revoluționară 5

ALECU VASILE – Învățătură și educație aleasă pentru toți fiii poporului 6

MARCELA PENEȘ – Grija părintească pentru viața fericită a tineretului 7

FLORIAN POPESCU – Promotor al modernizării învățămîntului românesc 7

CONSTANTIN MATEI – Mare și generos educator comunist al poporului 8

EUGENIA OLTEANU – Un comunist înflăcărat 9

ELENA COCA – Pentru viața fericită a copiilor țării 9

PAUL ȘARPE – Din vetrele curate ale inimilor noastre 10

* * * — Personalități din alte țări despre opera și activitatea revoluționară a tovarășului Nicolae Ceaușescu 11

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

MARIA STĂNESCU – Perfecționarea conținutului învățămîntului în noua etapă de activitate a școlii românești 12

ROMEO DĂSCĂLESCU – Relația dintre pregătirea de specialitate și pregătirea generală în învățămîntul liceal profilat 16

GEORGE VĂIDEANU – Impactul problematicii lumii contemporane asupra procesului educativ. Studiu comparativ 19

ION DRĂGAN – Capacitatea de învățare – condiție a progresului școlar al elevilor . . 23

FLORIAN BIOLĂNESCU – Promovabilitatea integrală – de la deziderat la realitate . . . 26

ADRIAN NECULAU — Calitățile personalității profesorului văzute de elevi 31

GRIGORE PURA – Aplicarea instruirii programate în studiul sintaxei propoziției la clasa a VII-a 34

V. ȘT. MĂRIU – Biblioteca – laborator general (de muncă intelectuală) al școlii 39

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CICLUL PRIMAR

NICOLAE OPRESCU – Însușirea tehnicii de scriere de către elevii clasei I 44

MIHAI MERTICARU — Jocul didactic — o metodă cu largi valențe instructiv-educative . 47

ELENA BÎRSAN – Formarea noțiunii de cereale în clasele a II-a și a III-a 49

PETRUȚA GĂZDARU – Modalități de individualizare a însușirii matematicii 53

Dezbatere

DUMITRU SALADE – Criterii de acordare a gradelor didactice 55

ION T. RADU – Contribuții la perfecționarea sistemului de grade didactice 59

O. ȘAFRAN – Perfectibilitatea perfecționării 63

FIȘIERUL CERCETĂRII

MIRCEA TUFESCU – O modalitate nouă de testare a ipotezelor pentru experimentul pedagogic : algoritmul PS 67

(Continuare în pag. 80)

28615

OMAGIU

TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU, CEL MAI IUBIT FIU AL ȚĂRII ȘI AL PARTIDULUI

În aceste zile de sărbătoare națională, cînd gîndurile fiecărui român, ale fiecărui comunist se îndreaptă către Cel Dintîi Bărbat al Țării, urîndu-i, din străfundurile inimii și minții, viață îndelungată, multă sănătate și multă fericire spre binele întregului popor român, cadrele didactice din întreaga țară — învățători și educatoare, profesori și profesori-maiștri, profesori-ingineri și maiștri-instructori, toți slujitorii școlii,

NE AMINTIM cu sentimente de înaltă gratitudine de tot ce a făcut și ne bucurăm cu legitimă mîndrie de tot ce face Primul Cetățean al Țării pentru învățămînt, pentru educarea tinerei generații, de la micii școlari cu ochii limpezi ca volutele cerului pînă la elevii adolescenți chemați să intre — mîndri, siguri pe ei și bine pregătiți — sub faldurile tinereții ;

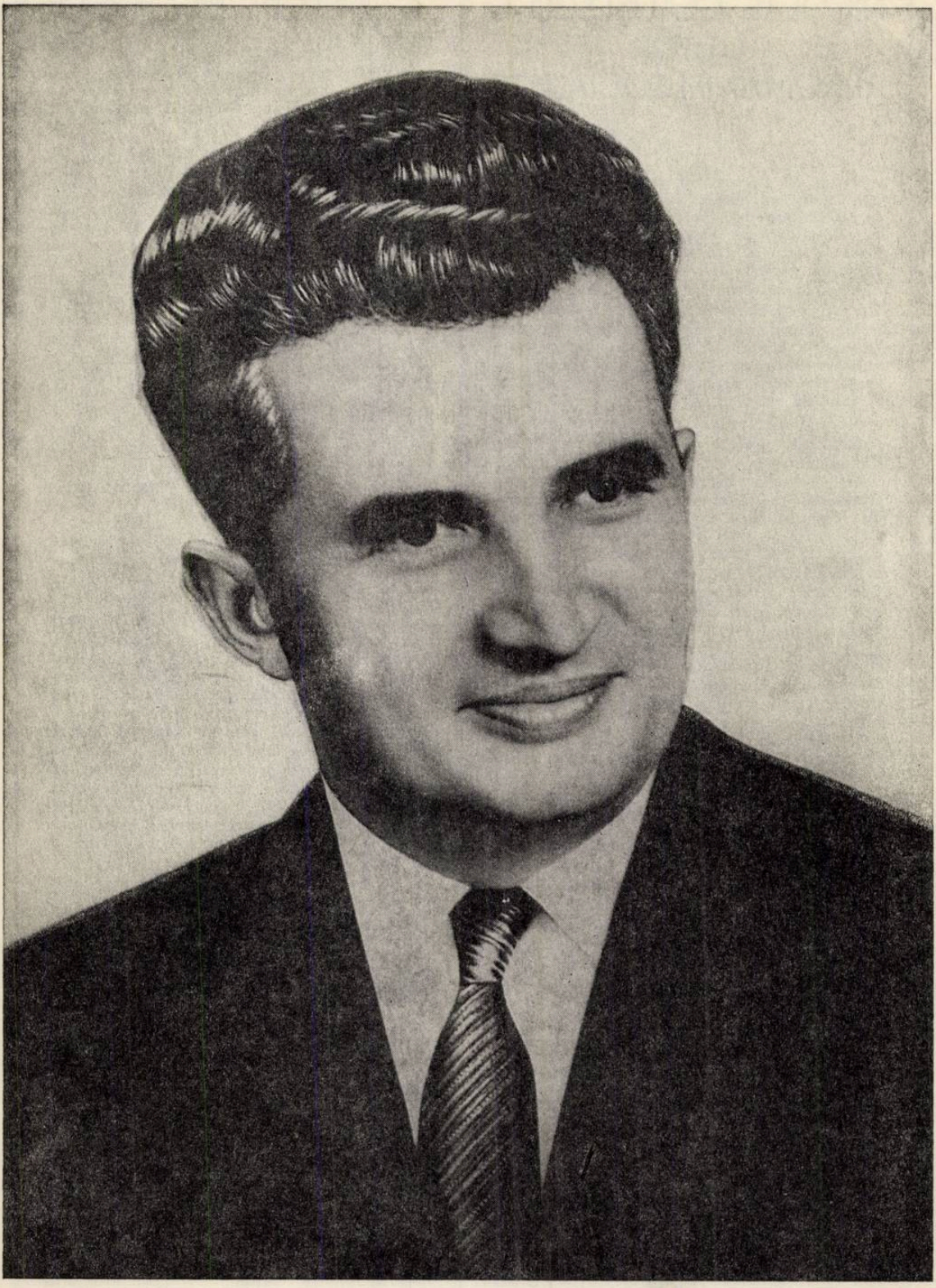
NU PUTEM UITA — și spunem aceasta cu simțăminte patriotice profund justificate — că în fruntea marii reorganizări și transformări revoluționare a învățămîntului se situează cel dintîi președinte al României Socialiste, Omul minunat și energic, niciodată obosit să lupte pentru așezarea educației, a învățămîntului românesc, pe cele mai înalte trepte ale umanismului și civilizației, în rîndul țărilor cu o cultură materială și spirituală avansată ;

ȘTIM BINE — și aceasta ne servește ca nobil îndemn — că slujirea devotată a unui principiu vital, principiul modernizării și ridicării învățămîntului românesc pe cele mai înalte trepte, se datorează, înainte de toate, conducătorului iubit al partidului și statului nostru ;

NE MÎNDRIM CU FAPTUL că direcțiile noi, istorice, imprimate școlii românești — din inițiativa și prin eforturile neobosite ale marelui sărbătorit al națiunii întregi — emană firesc din cel mai măreț program de dezvoltare multilaterală a patriei noastre socialiste, Programul stabilit de istoricul Congres al XI-lea al P.C.R., care are drept țintă superioară nu numai dezvoltarea fără precedent a României socialiste, dar și făurirea unui om cu adevărat nou.

PENTRU TOATE ACESTEA și pentru multe alte fapte și idei minunate — izvorîte din cea mai fierbinte și devotată conștiință pusă în slujba propășirii patriei noastre — **cadrele didactice de pe cuprinsul întregii Românii socialiste** sînt mîndre să aducă, — **acum, la a 60-a aniversare a** TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU și a împlinirii a 45 de ani de activitate revoluționară — prinosul lor de recunoștință marelui, iubitului nostru conducător, pe care-l privesc de fapt ca pe înfăptuitorul unei epoci noi, cu adevărat revoluționare, în istoria învățămîntului românesc. Și **pentru toate acestea** — și pentru multe altele ce nu pot fi cuprinse în cuvinte — noi, toți dascălii din România, alături de întregul popor, îi spunem răspicat, din toată inima :

SĂ NE TRĂIȚI ÎNTRU MULȚI ANI, MULT STIMATE ȘI IUBITE TOVARĂȘE NICOLAE CEAUȘESCU !



NICOLAE CEAUŞESCU — CTITOR AL ROMÂNIEI SOCIALISTE

Acum 60 de ani, în miez de iarnă, s-a născut un om căruia istoria i-a dat mandat să aducă bucuria primăverii pentru toţi oamenii născuţi în vatra românească. Lucrul acesta îl ştiu azi 22 milioane de oameni, de la şoimi pînă la bătrînii înţelepţi ajunşi la vîrsta patriarhilor. De aceea, cît vor fi Carpaţi şi Dunăre vom rosti cu buze de miere numele lui. Este bărbatul pe care istoria l-a hărăzit să fie pentru această ţară nemaipomenit de frumoasă luceafăr şi săgeată de aur, înţelepciune proverbială şi cîrmaci de mare cutezanţă.

Numele cîrmaciului, stejar măreţ din nemuritoarea pădure românească: **Nicolae Ceauşescu.**

Mă întreabă inima: cine este Nicolae Ceauşescu? Şi răspund: un om între oameni, un comunist între comunişti, un patriot înflăcărat, legat prin toate fibrele fiinţei sale de această ţară şi de acest popor.

Mă întreabă cugetul: cine este Nicolae Ceauşescu? Şi răspund: o minte strălucită, eliberată de orice dogmatism, un teoretician profund, un marxist creator, un conducător al revoluţiei şi un practician de înaltă clasă. Un comunist în cel mai profund sens, duşman al buchiselii şi închistării, o minte deschisă către prefacerile prin care trece lumea contemporană.

Mă întreabă inima: cine este Nicolae Ceauşescu? Şi răspund: Nicolae Ceauşescu este un comunist de omenie care e fericit cînd ne ştie pe toţi fericiţi, un om pe care-l prinde mîhnirea la toate durerile şi neîmplinirile noastre.

Nicolae Ceauşescu are un cabinet de lucru cum nu ştiu să fi avut vreun alt conducător al ţării noastre. Cabinetul de lucru al lui Nicolae Ceauşescu este **ţara întreagă.** Sau mai exact: cabinetele de lucru ale demiurgului renaşterii României socialiste sînt şantierele de construcţii, întreprinderile, marile combinate, laboratoarele, uniunile de creaţie, şcolile. Cred că nu greşesc dacă afirm că Nicolae Ceauşescu a inaugurat în întreaga ţară acele cabinete de lucru în care uşile sînt deschise, unde, conform dorinţei oamenilor, poate să participe cine vrea. Astfel de cabinete sînt marile pieţe din întreaga ţară. Acolo au loc marile adunări populare, acolo au loc dialogurile deschise, sincere, între partid, între conducătorul ţării şi oamenii muncii.

Fiindcă ostenesc în chinul dulce al gazetăriei de mulţi ani, am avut cîteva prilejuri să fiu în imediata apropiere a tovarăşului Nicolae Ceauşescu. Îmi amintesc cu deosebită plăcere de vizitele de lucru pe care le-a făcut în uzine, laboratoare, cooperative agricole de producţie, în locuinţele oamenilor. Vorbea cu ţăranii precum cu fraţii lui, îi întreba de neveste şi de copii, de sănătate şi de gîndurile pe care le au în legătură cu dezvoltarea moşiei lor libere. Şi am văzut cum oamenii, copleşiţi de emoţie, aveau sub geană lacrima bucuriei şi dragostei nemărginite pentru conducătorul partidului şi statului nostru.

Nicolae Ceauşescu este conştiinţa unui popor care vrea ca pe cerul acestei lumi România să aibă o stea care să nu se stingă niciodată şi un curcubeu în care să rîdă culorile păcii şi ale belşugului. El este comunistul pe care nici închisorile pe care le-a cunoscut din fragedă copilărie, nici torturile n-au reuşit să-i schimbe crezul său în biruinţa clasei muncitoare. Este omul pe care nici un vînt şi nici o furtună nu pot să-l abată de pe drumul marilor lumini care duc România spre piscuri de civilizaţie şi progres. Politica promovată de Nicolae Ceauşescu, în fruntea partidului şi statului, este politica unui partid şi a unui popor în care acţionează ireductibil legile materialismului dialectic şi istoric. Este o politică de frăţească colaborare cu ţările socialiste. Este o politică de stimă şi consideraţie pentru toate popoarele lumii. Este o politică în care se pledează pentru demnitate şi mîndrie naţională, pentru independenţa şi suveranitatea tuturor ţărilor care trăiesc pe această planetă zbuciumată. Este o politică de fructuoasă colaborare cu toate popoarele lumii.

Acum, cînd păşim pragul unui an nou, ţara noastră, prin glasul conducătorului ei, şi-a reafirmat poziţia ei, clară ca apa izvorului, în ceea ce priveşte rezolvarea radicală a problemelor fundamentale ale lumii contemporane: edificarea unui noi ordini economice şi politice internaţionale, lichidarea subdezvoltării, reducerea cursei înarmărilor şi realizarea unui program de dezarmare generală, eliminarea focarelor de tensiune şi soluţionarea pe cale paşnică a diferendelor între state, participarea tuturor popoarelor lumii la rezolvarea problemelor contemporaneităţii.

Publicişti de renume mondial, comunişti şi necomunişti, conducători de partide şi de state de diverse orientări politice au scris şi au vorbit despre personalitatea preşedintelui Nicolae Ceauşescu în termeni extrem de elogioşi. Ei au reliefat faptul că „miracolul românesc" nu este o mană cerească ci un efort permanent, constructiv, datorat politicii înţelepte a statului român, în frunte cu preşedintele lui, Nicolae Ceauşescu. Sînt nenumărate mărturii în această privinţă. Voi aminti doar una, aceea a eminentului cărturar şi poet de renume internaţional, Leopold Sédar Senghor, preşedintele Republicii Senegal: „Am citit multe din discursurile preşedintelui Nicolae Ceauşescu. Ceea ce mi-a reţinut atenţia — spun acestea, îndeosebi, în legătură cu conceptul românesc despre socialism, întrucît cuvîntările sale au o arie de cuprindere extrem de largă — este înainte de toate interesul pe care şeful statului român îl poartă învăţămîntului şi instruirii, accentul pus pe dezvoltarea ştiinţei şi tehni-

cii, precum și atașamentul față de moștenirea istorică și culturală a românilor, față de idealurile naționale ale poporului român... Eu văd în personalitatea președintelui Ceaușescu nu numai expresia umanismului românesc, dar și a socialismului românesc".

Istoria este împletire de vise și fapte. Visul, de obicei, premerge faptei. Nu de puține ori el este mai înalt și mai tulburător decît fapta. Odinioară, un filosof îi îndemna pe oameni să fie îndrăzneți măcar în vis. Nu împărtășim această viziune filosofică. De ce? Pentru că, uneori, cea mai înaltă aripă de vis trebuie să se plece în fața altei aripi mai înalte: aripa faptei. Adevărul acesta românii îl trăiesc de mai bine de trei decenii și cu osebire în ultimii 15 ani. Și Marx ne-a spus să visăm. Și Lenin ne-a îndemnat să nu trăim fără vis. Nicolae Ceaușescu ne îndeamnă să visăm cu ochii deschiși și să transformăm visele în fapte. Asta și facem.

În frumoasa și sfînta noastră țară, Republica Socialistă România, am înfăptuit lucruri extraordinare. Dar tot atît de bine știm că mai avem multe de făcut și de refăcut. Edificarea cetății socialiste românești multilateral dezvoltate reclamă eforturi mari și în planul construcției umane. Este opera cea mai grea, dar cea mai nobilă.

Parcurgem un cincinal fascinant, cel al revoluției tehnico-științifice. La recentul eveniment memorabil, Conferința Națională a Partidului Comunist Român, au fost redimensionate forțele materiale și umane ale poporului nostru. Mai exact: stă în puterea noastră să apropiem viitorul către prezent. Și cu acest prilej, omul care i-a făcut țării nume și renume, într-o foarte clară propoziție filosofică, i-a îndemnat pe comuniști, pe toți oamenii muncii din țara noastră să transforme acumulările cantitative într-un nou salt calitativ.

Ne suflecăm mînecile și ne adîncim gîndul. Sîntem într-o unitate indestructibilă: popor și partid; români, maghiari, germani și alte semințiii. Visăm și muncim. Un vis uriaș își așteaptă împlinirea. Aripa lui ne îmbie spre zborul stelei ce va licări pe cerul României comuniste.

În inima noastră cîntă marile bucurii. Cel mai iubit fiu al neamului, cel mai devotat ostaș al partidului, stejarul falnic al nemuritoarei păduri românești, a împlinit splendida vîrstă de 60 de ani, și — coincidență fericită — 45 de ani de activitate în rîndurile mișcării muncitorești.

În această zi de aniversare, 22 de milioane de inimi își trimit ritmurile lor încărcate de emoție și respect spre inima stejarului.

Și, împreună cu poetul, aceste inimi zic: stejarul este al nostru. Noi sîntem pădure în jurul lui. Sîntem lîngă tine, stejarule! Te iubim și te apărăm ca pe o comoară fără de care am fi mai săraci și mai neînțelepți. La mulți ani să ne trăiți, stejar măreț din nemuritoarea pădure românească!

GEORGE CIUDAN

Gîndire pedagogică novatoare și revoluționară

Sînt oameni care nu pot fi închiși într-un anumit cadru, întrucît ei realizează opere de valoare pe mai multe planuri, de aceea, cînd sînt prezentați, nici unul din aceste aspecte nu trebuie ignorate.

Iată punctul de plecare și justificare a articolului de față, în care ne propunem să punem în lumină unul din aspectele personalității tovarășului Nicolae Ceaușescu, pe acela de exponent al politicii școlare și al gîndirii pedagogice contemporane din țara noastră.

Tovarășului Nicolae Ceaușescu pedagogia românească îi datorește mai întîi o nouă și originală teorie despre procesul de învățămînt: aceea ca acest proces să fie format din trei acte sau momente: **învățămînt, cercetare, producție.** Importanța acestei concepții este evidentă: în locul vechii formule după care procesul instructiv reprezenta un act cu doi poli, la unul stînd **predarea de cunoștințe,** făcută de profesori, iar la altul asimilarea cunoștințelor, împlinită de elevi, tovarășul Nicolae Ceaușescu propune un proces cu trei momente: **învățămînt, cercetare, producție.**

Diferența dintre cele două concepții este clară: în timp ce prima urmărește transferul și asimilarea de idei în spiritul iluminismului, a doua pretinde un proces care pornind de la învățămînt și cercetare să pregătească pe elevi ca forțe active pentru producție.

Altă contribuție pedagogică importantă a tovarășului Nicolae Ceaușescu cu privire la promovarea învățămîntului este o nouă definiție a școlii în termenii: **Școala este principalul factor de pregătire a forței de muncă.**

Noua definiție reprezintă un salt înainte, întrucît ea nu se mulțumește numai cu realizarea unui om de cultură, ci dorește în plus ca acesta să fie și un om pregătit pentru munca productivă. Această idee vine să întărească pe cea de mai înainte, dar să și determine importante mutații în cîmpul școlii, ca de exemplu organizarea de ateliere școlare, practica în producție, adaptarea planului și a programelor de învățămînt și a orarului școlii la noile forme de activitate.

O prețioasă contribuție valoroasă de ordin pedagogic a tovarășului Nicolae Ceaușescu o reprezintă definirea nouă a conceptului despre cultura generală. Tovarășul Nicolae Ceaușescu demonstrează de ce nu trebuie să se limiteze cultura omului numai la o cultură umanistă. Secretarul general al partidului ne îndeamnă să promovăm un umanism revoluționar, un umanism al muncii, al

creației! Școala cu adevărat umanistă este aceea care asigură formarea profilului nou, complex și multilateral al omului orînduirii socialiste, bazate pe înaltă civilizație și cultură, pe o afirmare plenară a personalității umane în sfera creației sociale.

Aprecierea făcută de secretarul general al partidului are o adîncă motivare: manifestarea plenară a personalității nu este posibilă fără capacitatea de a produce bunuri, care implică cunoștințe din domeniul economiei, tehnicii și matematicii. Numai ținînd pasul cu progresul social și cu dezvoltarea impetuoasă a științelor și tehnicii putem face într-adevăr din cultura generală un mijloc cu mari valențe educative pentru formarea omului de tip nou, promotor al umanismului revoluționar.

Tot atît de importantă ca teoriile de mai sus ale tovarășului Nicolae Ceaușescu este și concepția sa despre istorie și funcțiile ei instructiv-educative, exprimată cu deosebire în expunerea sa în cadrul Congresului educației politice și al culturii socialiste din 2—4 iunie 1976.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu face o prețioasă definiție a istoriei în termenii: **„...Să facem ca istoria să devină o puternică armă a prieteniei și a solidarității între popoare, în lupta pentru socialism, pentru colaborare și pace internațională".**

Alături de aceste idei și teorii referitoare la învățămînt, educație, școală, cultură și istorie, pe care le-am prezentat aici cu titlu ilustrativ, în expunerile sale, tovarășul Nicolae Ceaușescu a abordat multe alte teme de o deosebită însemnătate pentru promovarea învățămîntului și progresul pedagogiei socialiste în România.

E de remarcat faptul îmbucurător că aproape în fiecare cuvîntare sau luare de cuvînt tovarășul Nicolae Ceaușescu examinează cu clarviziune numeroase probleme de politică școlară, de învățămînt și educație, propunînd soluții ingenioase și deschizătoare de orizont nou.

Citindu-i cuvîntările sale, rămîi cu impresia certă că te găsești în fața unui gînditor plin de încredere în puterea educației și a unui militant neobosit și ferm pentru ideile nobile ale socialismului și comunismului.

La aniversarea celor 60 de ani de viață și 45 de ani de activitate revoluționară ai tovarășului Nicolae Ceaușescu, ne asociem glasul cu toți cei ce gîndesc la fel, cu întregul nostru popor, adresîndu-i din adîncul inimii urarea caldă folosită de strămoșii noștri în termeni:

Ad plures felicesque annos!

Prof. dr. doc. ȘTEFAN BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei R.S.R.

Învățătură și educație aleasă pentru toți fiii poporului

În acest început de an, cînd copiii noștri, elevi ai Grupului școlar M.I.U. din București încep cel de-al II-lea trimestru al anului școlar 1977/1978, noi părinții — membri ai Comitetului de părinți pe școală — preocupați de perspectiva lor de viitori muncitori ai industriei noastre socialiste, ne îndreptăm gîndul spre părintele iubit al tuturor copiilor din această țară și mai ales spre ziua în care toți oamenii patriei — părinți și copii, tineri și vîrstnici — sărbătoresc cu mîndrie cea mai frumoasă aniversare — ziua de naștere a conducătorului iubit al țării noastre, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Copiii noștri, elevi ai acestei școli, mai ales cei din anii mari, își amintesc cu emoție că au avut deosebita cinste de a-l vedea în mijlocul lor, cu ocazia celor două vizite pe care le-a făcut la „Grupul școlar M.I.U." la deschiderea anului școlar în 1971 și 1976, pe cel ce cu vrednicie și dîrzenie ține cîrma țării, revoluționarul neînfrînt, demn urmaș al legendarilor cîrmuitori ai neamului românesc. Din discuțiile pe care le-am avut cu copiii noștri, noi părinții am constatat cu satisfacție că elevii își dau seama de onoarea ce le-a făcut-o secretarul general al partidului și președintele republicii. Aceasta îi obligă la eforturi mai mari, mai deosebite pentru realizarea deziderateleor exprimate la Conferința Națională a P.C.R. cu privire la pregătirea tinerei generații pentru muncă și viață.

Personalitatea tovarășului Nicolae Ceaușescu constituie pentru noi toți un exemplu de gîndire, atitudine și faptă comunistă și de aceea — cu tot entuziasmul — sîntem hotărîți să ne dăruim întreaga capacitate și energie în slujba împlinirii Programului partidului și să acționăm consecvent, fără preget, în cel mai autentic spirit revoluționar, patriotic, pentru înfăptuirea obiectivelor ce stau la baza înaintării ferme a României pe drumul socialismului și comunismului.

Noi, părinți ai acestor elevi, muncitori ce dorim ca fiii și fiicele noastre să ne înlocuiască cu demnitate și simț de răspundere în schimbul de mîine al industriei noastre socialiste, îndreptăm spre secretarul general al Partidului Comunist Român, scumpul nostru tovarăș Nicolae Ceaușescu, un gînd fierbinte și plin de recunoștință, dorindu-i ani mulți fericiți, sănătate și putere de muncă pentru binele copiilor noștri și spre fericirea tuturor copiilor din scumpa noastră patrie socialistă.

ALECU VASILE
cazangiu, Uzina „Grivița Roșie"
președintele Comitetului de părinți
al Grupului școlar M.I.U. — București

Grijă părintească pentru viaţa fericită a tineretului

Dacă România este binecunoscută în lume, dacă în faţa tulburătoarelor aspiraţii, aceşti oameni minunaţi ai acestei ţări preafrumoase ştiu să păşească demni şi hotărîţi pentru a spori zestrea virtuţilor socialismului, dacă ştiu să înţeleagă tot mai exact dimensiunile unui adevăr pe care prezentul ni-l dezvăluie în fiecare zi cu o tot mai prodigioasă încărcătură de viaţă, toate acestea se datorează rolului imens, determinant, pe care-l joacă, în conştiinţa naţiunii, partidul.

Moştenim de la bravii noştri înaintaşi treaz testament pentru „a patriei cinstire", pentru a ne putea regăsi mereu uniţi în cîntecul Mioriţei şi în seninul albastru de Voroneţ ; moştenim dăruirea şi sacrificiul pentru libertate şi independenţă, moştenim dorinţa de înalt.

Dar unde mai bine şi mai mult decît în şcoală s-a putut şi se va putea modela conştiinţa purtătorilor de înalte tradiţii, a deschizătorilor de largi ferestre către adevăr, a creatorilor acestei uriaşe epopei naţionale ?

Slujitori ai şcolii de pe întreg pămîntul străbun, învăţători, profesori, educatori, toţi cei chemaţi să contribuie prin proprie dăruire la formarea unui om cu adevărat nou, beneficiem astăzi de o concepţie clară şi de generoase idei diriguitoare, profund umaniste, care poartă în întregul lor pecetea personalităţii plurivalente a conducătorului partidului şi statului nostru. Ori de cîte ori viaţa a cerut-o, secretarul nostru general, firesc, simplu, limpede, a ştiut să dezvăluie noi dimensiuni activităţii educative, contribuind direct la dezvoltarea şcolii de toate gradele, la modernizarea ei prin integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, la perfecţionarea actului de educaţie moral-politică a tineretului, la creşterea sa în spiritul eticii şi echităţii socialiste.

Căldura cu care conducătorul ţării vine de fiecare dată în mijlocul copiilor şi tineretului, atenţia părintească cu care îi înconjoară, veghindu-le formarea la şcoala celor mai sănătoase concepţii despre muncă şi viaţă, numeroasele vizite de lucru în şcolile patriei, orientarea muncii în pragul fiecărei toamne cînd şcolile primesc cu căldură pe toţi copiii patriei, totul dovedeşte grija omului de cea mai înaltă omenie pentru tînăra generaţie, grija pentru viitorul strălucit al patriei.

Ne simţim tot mai puternic atraşi de forţa Omului care se adună cu marii bărbaţi ai trecutului în aceeaşi apoteoză şi al cărui nume sună simplu — Nicolae Ceauşescu ; Omul a cărui minte şi inimă vibrează alături de noi şi prin al cărui gînd şi faptă, aceste 22 de milioane de oameni îşi văd demnitatea naţională ridicată în stemă de ţară.

Cîtă bărbăţie şi candoare, cîtă forţă şi omenie în sufletul acestui popor care printr-o nouă şi grandioasă Cîntare a României a deschis un uriaş şantier de modelare a personalităţii socialiste după cel mai puternic şi mai uman model ce iradiază forţa morală prin tăria şi consecvenţa principiilor, ce generează entuziasm creator, mobilizează, convinge.

Adeziunea noastră la marea şi clarvăzătoarea concepţie nu se poate exprima mai bine, mai autentic şi cu mai multă strălucire decît prin străduinţa de a ne înscrie munca zilnică pe coordonatele majore ale programului educaţiei socialiste. Dăm, în acest fel, viaţă marelui obiectiv de creştere a viitorilor constructori ai socialismului şi comunismului în spiritul celor mai înalte idealuri.

Acesta şi numai acesta este modul comunist de a ne înţelege cauza pe care trebuie s-o slujim cu abnegaţie şi dăruire, făcînd totul pentru înfăptuirea ei, aşa cum cald şi mobilizator ne-o cere partidul, ne-o cere secretarul nostru general.

Iată de ce, acum, la cumpănă de iarnă, cînd ţara se arată în albe şi mîndre veşminte, cînd şaizeci de flori rubinii împodobesc curcubeic izbînzile noastre, gînduri de recunoştinţă cresc asemenea florilor însetate de lumină, luînd putere din puterea marelui exemplu.

Şi ce dar am putea face bucuriei noastre decît acela de a o păstra veşnic tînără precum Ţara.

Inv. *MARCELA PENEŞ*
secretarul organizaţiei P.C.R.
din Şcoala generală nr. 190, Bucureşti

Promotor al modernizării învăţămîntului românesc

Evocările jubiliare prilejuiesc afirmarea sinceră şi de o deosebită intensitate a unor profunde sentimente de admiraţie şi gratitudine faţă de acţiunile epopeice şi de oamenii care le iniţiază şi le înfăptuiesc. Avem fericirea, cei de azi, să fim contemporani ai unei perioade cu adevărat epopeice din istoria poporului român, ai celei mai rodnice şi mai dinamice etape de pînă acum, etapa făuririi societăţii socialiste multilateral dezvoltate.

Dar, avem, mai ales, fericirea de a fi contemporani cu inițiatorul clarvăzător și conducătorul chibzuit și curajos al acestei vaste și mărețe opere de ridicare a României pe cele mai înalte culmi ale progresului și civilizației, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului. Trăim cu toții, tineri și vîrstnici, mai uniți ca niciodată în marea familie a națiunii socialiste, sentimentul nobil de mîndrie patriotică că sîntem conduși și îndrumați de gloriosul nostru partid comunist, de un mare bărbat de stat a cărei personalitate de primă mărime în viața politică națională și internațională este cunoscută și prețuită pe toate meridianele lumii.

Dezvoltarea impetuoasă a întregii vieți economice, sociale și culturale poartă amprenta gîndirii creatoare, a spiritului novator, revoluționar, al secretarului general al partidului. Este bine cunoscută grija deosebită pe care partidul nostru, secretarul său general o acordă pregătirii și educării copiilor și tineretului patriei, dezvoltării și perfecționării învățămîntului de toate gradele, situîndu-l, prin măsurile luate în ultimul deceniu, printre cele mai avansate din lume. Mă întreb : care slujitor al școlii nu ar putea fi profund recunoscător primului președinte al republicii noastre pentru definirea sintetică a rolului primordial al școlii în viața socială, ca factor principal de progres și civilizație ?

În mod deosebit am simțit grija părintească a secretarului general al partidului față de școală și de educația multilaterală a întregului tineret al patriei cei care lucrăm în școlile din satele de astăzi ale țării. Orice străin care trece prin satele noastre este impresionat de edificiile școlare impunătoare care s-au ridicat și se ridică an de an în fiecare sat și cătun al României socialiste.

Care dascăl din generațiile mai vechi ar fi putut visa că în numai cîteva decenii se va generaliza învățămîntul de 10 ani și fiecare tînăr al acestei țări va fi în același timp un om cu un larg orizont cultural și cu temeinică și modernă pregătire tehnică de specialitate ? Nu este această realitate nouă cea mai elocventă expresie a democrației socialiste ?

Lucrez ca profesor în comuna mea natală de peste 32 de ani și am parcurs toate etapele dezvoltării rapide și transformările structurale ale învățămîntului românesc pe cuprinsul unei comune de la porțile Bărăganului. De la trei școli primare cu cîte 2—3 învățători care funcționau în comuna natală în anii copilăriei mele, funcționează azi trei școli generale, o școală specială și un liceu, însumînd peste 1 500 elevi și peste 80 cadre didactice. Deci cîteva sute de absolvenți ai liceului, din 1965 pînă în prezent, majoritatea fii de muncitori și țărani cooperatori din satele și comunele din acea parte nordică a județului Ilfov. Oamenii aceștia sînt astăzi maiștri și ingineri în întreprinderile din industria locală, profesori și ingineri agronomi, tehnicieni veterinari și zootehniști sau medici și surori medicale în satele lor natale. Toate aceste aspecte concrete sînt o expresie vie, grăitoare, a politicii profund democratice și umaniste a partidului și statului nostru.

Un moment deosebit de important în dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului l-a constituit reorganizarea în anul trecut a învățămîntului liceal, hotărîtă din inițiativa și sub îndrumarea directă a tovarășului Nicolae Ceaușescu, de Plenara Comitetului Central al partidului.

Reprofilarea unor licee din mediul rural în vederea pregătirii tineretului sătesc pentru a corespunde cerințelor unei agriculturi moderne va asigura integrarea socială a tinerilor absolvenți, va realiza mai eficient legătura școlii cu viața, va contribui pe deplin la ridicarea satelor noastre la o viață materială și spirituală demnă de epoca pe care o trăim. Iată expresia elocventă a modernizării învățămîntului românesc.

Cu aceste gînduri a început noul an școlar colectivul didactic și elevii liceului nostru, liceu care a dobîndit profil de liceu agroindustrial. Începutul este promițător și ghidul drumului ce îl avem de parcurs este clar și ferm : îndrumările și indicațiile prețioase ale secretarului general al partidului.

Făcîndu-mă ecoul gîndurilor și exponentul sentimentelor de gratitudine ale colegilor și elevilor mei, cu prilejul aniversării a 60 de ani de viață ai conducătorului nostru tovarășul Nicolae Ceaușescu, omagiul pe care i-l aducem este hotărîrea noastră nestrămutată de a-i îndeplini sfaturile și îndemnurile, de a-i urma exemplul impresionant de muncă neobosită, de dinamism și exigență, de dăruire, umanism și spirit revoluționar, de înălțător și fierbinte patriotism.

Prof. emerit *FLORIAN POPESCU*
directorul Liceului agroindustrial „Republica Cuba", comuna Fierbinți — Ilfov

Mare și generos educator comunist al poporului

Acum, la începutul anului, în această lună cînd oamenii muncii din țara noastră își limpezesc parcă mai mult rosturile lor socialiste, noi, ca oameni ai școlii, urcăm, tot mai sigur, treptele transformărilor și ale înnoirilor învățămîntului românesc.

Această revitalizare a procesului complex de educare și formare a generației care va ridica țara noastră pe o altă culme a progresului și civilizației, o simțim în dinamismul și pulsul activității liceului nostru. Avem noi colegi, ingineri de la fabricile din oraș, mulți dintre ei absolvenții noștri cu ani în

urmă, care ne apropie, și pe noi și pe elevii noștri, de procesul fierbinte al muncii din industrie, de problemele și preocupările științifice și tehnice cele mai noi. Structura colectivului nostru didactic s-a schimbat, iar conceptele „cultură", „educație", „orientare profesională" discutate de noi, au căpătat alte dimensiuni, alte înfățișări practice, vii. Constatăm cu satisfacție că elevii noștri au minunatul privilegiu de a învăța într-o școală mare cît întreaga noastră țară, pentru că ei participă activ la lecțiile din clasa lor, învață la fabricile din localitate sau din alte localități (în cadrul unor vizite speciale), învață la tabăra de muncă sau de creație, cunosc evenimentele cruciale ale lumii contemporane și, mai ales, din țara noastră în cadrul învățămîntului și al informărilor politice, învață să-și organizeze acțiunile tinerești în activitatea extrașcolară.

Noi, profesorii, nu uităm că această nouă viață a școlii noastre a fost posibilă numai în cadrul larg și multilateral de perfecționare a organizării și conducerii societății socialiste românești de către Partidul Comunist Român în frunte cu secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Tocmai pentru aceste motive, gîndurile și recunoștința noastră se îndreaptă în mod deosebit spre cel mai iubit conducător al destinelor noastre, tovarășul Nicolae Ceaușescu, Știm cu toții că cel mai iubit fiu al poporului și partidului a avut și are o contribuție remarcabilă la dezvoltarea școlii românești, la edificarea **„procesului de organizare a învățămîntului pe o bază nouă"**. De nenumărate ori, acest mare și generos educator comunist al poporului nostru ne-a îndemnat să pregătim, cu competență și dăruire, pe omul de mîine, făuritorul societății socialiste și comuniste care **„trebuie să posede pe lîngă o bună pregătire profesională, tehnică și științifică și o înaltă pregătire politică și culturală"**.

Cu această caldă și legitimă recunoștință, alături de toți cei care muncesc în țara noastră, cu prilejul aniversării a 60 de ani de viață și a 45 de ani de permanentă activitate revoluționară, îi dorim neobositului nostru conducător, scumpul și stimatul nostru tovarăș Nicolae Ceaușescu, multă sănătate și mulți ani de rodnică activitate în slujba progresului multilateral al patriei noastre.

Prof. CONSTANTIN MATEI
director al Liceului de matematică-fizică — Urziceni

Un comunist înflăcărat

Învățămîntul preșcolar, ca parte integrantă a învățămîntului din țara noastră, a cunoscut în anii construcției socialiste o impetuoasă dezvoltare sub toate laturile: organizare, structură, conținut, tehnică didactică, pregătire pedagogică a educatoarelor.

Pornind de la necesitatea obiectivă a pregătirii copiilor pentru școală prin frecventarea învățămîntului preșcolar, prin grija Partidului Comunist Român în frunte cu tovarășul Nicolae Ceaușescu, au fost create condiții optime pentru desfășurarea la un înalt nivel calitativ a procesului instructiv-educativ.

Răspunzînd misiunii nobile sociale și profesionale, noi, educatoarele, sîntem chemate să îndrumăm cu tact și pricepere curiozitatea inocentă a copilului spre adevăr, să-i pregătim pe „Șoimii patriei" pentru zborul cutezător spre tainele vieții.

În comuna noastră muncesc neobosiți pe ogoare, în fabrici, în uzine mii de oameni. În timpul cît ei lucrează în producție, copiii lor sînt educați și îngrijiți de educatoare cu pregătirea necesară, de medici, infirmiere și îngrijitoare. Dacă în comuna Bănești în anii din trecut nu exista o încăpere unde să strîngi laolaltă 10 copii, azi sînt 3 grădinițe în care sînt cuprinși toți copiii în vîrstă de 3—6 ani, în număr de 240, iar cei sub vîrsta aceasta primesc îngrijirea necesară în creșă. Sub înțeleapta conducere a Partidului Comunist Român în frunte cu tovarășul Nicolae Ceaușescu, pregătim cu cea mai mare atenție viitorul țării, cultivăm asemenea bunului grădinar cu migală și răspundere florile cele mai de preț — copiii.

Și dacă astăzi ne alăturăm, entuziasmate, milioanelor de cetățeni ce-l sărbătoresc pe cel mai de seamă tovarăș al lor, o facem pentru că și noi, educatoarele, am simțit și prețuim grija pe care statul nostru socialist o poartă creșterii și educării copiilor — obiectivul primordial al activității noastre.

Un comunist înflăcărat, un conducător iscusit, un bun român — întruchipare a ceea ce și-a dorit, își dorește și-și va dori întotdeauna poporul nostru —, acesta este pentru noi tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Educatoare *EUGENIA OLTEANU*
Com. Bănești, jud. Prahova

Pentru viața fericită a copiilor țării

Îmi îndrept și eu gîndurile, cu emoție și căldură, spre ziua cea mare, ziua cînd iubitul nostru conducător tovarășul Nicolae Ceaușescu aniversează 60 de ani de viață și împlinirea a 45 de ani de activitate revoluționară. Devotamentul nestrămutat pentru patrie și partid, înaltele sale calități morale de luptător comunist neînfricat au devenit crezul întregului popor.

Aproape 20 de ani de activitate ca educatoare în grădinița de copii din com. Iepurești am trăit și am luat parte la multe înfăptuiri în comuna noastră, dar de neuitat

pe drumul profesiei mele rămîne părintească grijă a tovarăşului secretar general al Partidului Comunist Român pentru dezvoltarea şcolii şi învăţămîntului. Cuvintele rostite de tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 prin care a subliniat că „va trebui să creăm condiţii materiale ca realmente copiii pînă la vîrsta de 6 ani, să poată primi o educaţie şi anumite cunoştinţe, care să faciliteze intrarea în învăţămîntul propriu-zis. Trebuie să considerăm grădiniţa ca o parte a învăţămîntului ; pregătitoare — dacă vreţi — dar ca o parte a învăţămîntului" mi-au rămas pentru totdeauna viu întipărite în minte.

În satul de reşedinţă al comunei noastre în care nu exista o sală de grădiniţă, s-a construit un local nou, modern, pentru copiii preşcolari, iar în satele aferente s-au amenajat grădiniţe corespunzătoare, dotate cu mobilierul, materialul didactic şi jucăriile necesare. Sînt cuprinşi în grădiniţă toţi copiii existenţi în vîrstă de 3—6 ani. Cunoscînd că frecventarea grădiniţei este condiţionată în mare măsură de climatul afectiv, am asigurat caracterul interesant, atractiv al tuturor jocurilor şi al altor activităţi organizate în grădiniţă.

Am toată grija pentru a educa omul integru, cinstit, corect, curajos, demn şi principial, care să lupte asemenea dumneavoastră, cu abnegaţie pentru adevăr, pentru dreptate, să iubească munca, să pună totdeauna pe primul plan interesele generale ale poporului muncitor.

ELENA COCA — educatoare
Com. Iepureşti, jud. Ilfov

Din vetrele curate ale inimilor noastre

Ultimele decenii şi cu deosebire ultimii zece ani, au adus în viaţa satului mai multe schimbări decît veacuri de-a rîndul. Viaţa modernă, trepidantă, transformările revoluţionare ale ştiinţei şi tehnicii, contactul cu mijloace mass-media, au produs mutaţii profunde în conştiinţa ţăranilor, în creşterea nivelului de trai, au contribuit din plin la îmbunătăţirea condiţiilor materiale, au condus şi conduc la prefacerea şi înnoirea fără precedent a hărţii satului românesc. Spunînd acestea, mă gîndesc în primul rînd la satul în care muncesc şi trăiesc.

Conştienţi de nevoia exprimării cu mijloace moderne a realităţii contemporane, un grup de entuziaşti — muncitori, ţărani, intelectuali, elevi — au înfiinţat, în urmă cu aproape un deceniu, un cineclub la căminul cultural din comuna doljeană Bârca. Era, pare-se, primul cineclub sătesc din ţară. Ne-am propus să realizăm filme inspirate din realităţile satului, din viaţa şi activitatea ţăranului, din trecutul de luptă, din bogăţia spirituală a poporului nostru, să înfăţişăm pe peliculă înaltele sale calităţi şi aspiraţii.

Primul film, un reportaj intitulat sugestiv „La noi în sat", s-a bucurat de un succes deosebit de public ; femei şi bărbaţi, tineri şi vîrstnici, aflaţi la premieră în sala căminului cultural, făceau comentarii de încîntare. Se recunoşteau în imagini pe ei înşişi, pe vecinii lor, îşi vedeau casele, locurile de muncă, satul. Mirarea din sufletul lor era — am simţit-o în adîncul inimii şi asta m-a încurajat — confirmarea unei bucurii fără comparaţie în vreun trecut oarecare, era semnul cel mai înalt al unei adevărate prefaceri ; vedeam cum ţăranul român se transforma sub ochii mei din consumator de cultură în producător al acesteia, eveniment inedit în istoria civilizaţiei româneşti.

Tot datorită acestui fapt, la puţin timp, am înfiinţat un astfel de cineclub şi în comuna Goicea. Filmele realizate au privit aproape toate genurile. Filmele au fost prezentate şi la festivaluri şi concursuri în ţară şi peste hotare, arătînd fapte de viaţă şi muncă ale oamenilor de aici, multe din pelicule fiind distinse cu premii.

Azi, cînd cetăţenii comunei Goicea cheamă la întrecere toate consiliile populare comunale din întreaga ţară pentru îndeplinirea şi depăşirea planului de dezvoltare economico-socială şi edilitară pe anul 1978, cînd oamenii satului vor fi angajaţi într-o întrecere dîrză, în care vor cîştiga cei mai buni şi, odată cu ei, România socialistă, cineclubul se angajează să înregistreze pe peliculă toate aceste aspecte de muncă şi viaţă socialistă. Pentru că filmele realizate îşi propun să fie o oglindă vie pentru satul de azi şi document pentru satul de mîine. Lucrăm la „Culorile pămîntului", un film documentar despre transformările din ultimele decenii în viaţa ţărănimii „văzute" prin prisma pictorului naiv Ghiţă Mitrăchiţă „un Anton Pann al penelului", după cum l-a numit un scriitor. Moş Ghiţă, un neîntrecut povestitor, ne vorbeşte despre anii de tinereţe, despre argaţi şi moşieri, paparude şi doftoroaie, despre pămînturi şi răscoale. **Despre ieri.** Acum însă, acelaşi moş Ghiţă vorbeşte despre pompe şi irigaţii, despre combine şi tractoare, despre recolte tot mai bogate, şosele asfaltate şi stadioane, electrificare şi dispensare, radiouri şi televizoare, şcoli şi laboratoare, adică **despre azi.** „Astea le-am aşternut pe pînză cu mîna mea, spunea bătrînul de vorbă cu copiii şi nepoţii. **Cum a fost înainte şi cum este astăzi.** De aceea pînzele mele sînt împărţite în două : de o parte, aşa cum a fost înainte şi de cealaltă, cum este acum. Iar pe acest perete este tabloul celui mai iubit fiu al României — omul datorită căruia am putut să am eu, şi nenumăraţi alţi ca mine, o bătrîneţe fericită şi lipsită de griji, omul datorită căruia satele noastre arată atît de frumoase — scumpul nostru conducător, tovarăşul NICOLAE CEAUŞESCU. Iar filmul matale să arate întregii lumi acest lucru".

Pentru toate cele ce s-au înfăptuit, să-mi fie îngăduit să „fur" de la Moş Ghiţă Mi-

trăchiță — acest simbol al legăturii dintre ieri și azi și al prefacerii fără seamăn în viața satului nostru — cuvintele pe care el însuși le întrupa cu penelul și vorba pentru cel mai iubit fiu al Țării, care împlinește acum 60 de ani: dacă acum avem o școală nouă, cu tot ce ne trebuie, copii luminați și bine pregătiți, laboratoare și aparate de nesperat înainte într-o școală sătească — toate acestea vi le datorăm Dumneavoastră, mult iubite și stimate conducător al partidului și țării. Pentru toate acestea și pentru multe altele pe care le-am împlinit și le vom împlini, vă urăm din vetrele curate ale inimilor noastre de doljeni și cu văpaia sufletului tînăr al copiilor din școala noastră, ceea ce tot poporul vă urează: mult iubite tovarășe Nicolae Ceaușescu viață îndelungată, multă fericire și multă sănătate spre binele slujitorilor școlii, al tuturor copiilor din țara noastră.

Prof. PAUL ȘARPE
Comuna Goicea, jud. Dolj

Personalități din alte țări despre opera și activitatea revoluționară a tovarășului NICOLAE CEAUȘESCU

„Hotărîrea unanimă a Prezidului Consiliului Mondial al Păcii de a se conferi tovarășului Nicolae Ceaușescu Medalia de aur a păcii a fost determinată de prețuirea de care se bucură, în cadrul mișcării mondiale pentru pace, contribuția deosebită pe care secretarul general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, a adus-o de-a lungul întregii sale vieți la promovarea cauzei păcii și securității internaționale, de recunoașterea activității neobosite pe care a desfășurat-o în slujba progresului țării și construirii socialismului în România, a asigurării unei vieți noi, libere, independente și prospere pentru poporul român".

RAMESCH CHANDA,
președintele Consiliului Mondial al Păcii

„Președintele Nicolae Ceaușescu consideră că este de datoria și în interesul statelor lumii de a se preocupa de dezvoltarea economică a tuturor popoarelor globului, pentru că din această bunăstare sporită a celor subdezvoltați decurge și bunăstarea, la scara mai largă, a lumii întregi".

CONSTANTIN TSATOS
președintele Greciei

„În personalitatea președintelui Nicolae Ceaușescu se contopesc convingerile comuniste și tradițiile românești, gîndirea materialist-dialectică de talie mondială, patriotismul, cu alte cuvinte OMUL ȘI PATRIA SA"

PER OLOF EKSTRÖM
scriitor — Suedia

„După această întîlnire, am înțeles mai bine cum au fost posibile realizările remarcabile obținute de poporul român în domeniul economic și tehnico-științific, realizări ce se datoresc conducerii clarvăzătoare a întregii vieți sociale de către Partidul Comunist Român, în frunte cu tovarășul Nicolae Ceaușescu. Am luat cunoștință, totodată, de felul cum au fost rezolvate o serie de probleme complexe, cum ar fi legătura organică între cercetare, învățămînt și producție. Convorbirea cu tovarășa Elena Ceaușescu ne-a confirmat ideea că tovarășii români sînt foarte hotărîți să depună eforturi pentru a obține noi succese în ramurile de vîrf ale științei și tehnicii".

TRAN QUINH
președintele Comitetului de Stat pentru Știință și Tehnică din Vietnam

„Președintele României este un mare om de stat a cărui contribuție la progresul țării, la crearea unei lumi ferite de spectrul unui război nuclear, o lume a păcii și cooperării active — nu numai a unei coexistențe pasive — este cunoscută și apreciată de noi toți".

Profesor dr. NURUL HASAN
ministrul educației, bunăstării sociale și culturii din India

„Personalitatea președintelui Nicolae Ceaușescu se detașează în lume prin activitatea sa constantă pusă în slujba progresului popoarelor și al păcii".

Profesor dr.
ALBERTO ROSADA CANTON,
rectorul Universității din Yucatan (Mexic)

„Personalitatea domnului Nicolae Ceaușescu, președintele Republicii Socialiste România, a căpătat o dimensiune europeană internațională. Francezii recunosc în personalitatea sa trăsăturile autentice ale geniului românesc atît de apropiat spiritului și inimii lor, cu atît mai mult cu cît ea s-a angajat cu îndrăzneală în slujba dreptății sociale și a păcii".

PIERRE PARAF
scriitor, președintele Asociației de prietenie Franța—România

„Ceea ce admir la președintele României sînt nu numai calitățile sale de conducător politic, ci și marele său umanism".

NICOLA TETTI
directorul general al Editurii „Il Calendario del Popolo"

PERFECȚIONAREA CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN NOUA ETAPĂ DE ACTIVITATE A ȘCOLII ROMÂNEȘTI

MARIA STĂNESCU
adjunct al ministrului educației și învățămîntului

Politica Partidului Comunist Român în domeniul învățămîntului, al pregătirii profesionale a forței de muncă, pornește de la principiul enunțat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, la Conferința Națională a Partidului Comunist Român din 7–9 decembrie 1977, că școala constituie „factorul primordial în formarea și educația tineretului", precum și de la aprecierea că ridicarea nivelului general al învățămîntului, pregătirea forței de muncă, perfecționarea calificării și organizarea reciclării oamenilor muncii din toate sectoarele de activitate constituie măsuri hotărîtoare pentru înfăptuirea programului de construcție a societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea spre comunism.

În anul școlar 1977–1978, ca urmare a aplicării măsurilor privind dezvoltarea și perfecționarea instrucției publice, sistemul de învățămînt din țara noastră dispune, la toate nivelele și pentru toate profilele de pregătire a tineretului, de o organizare corespunzătoare cerințelor de dezvoltare a etapei pe care România socialistă o străbate în prezent.

Un moment de cea mai mare însemnătate pentru sistemul de pregătire școlară a tineretului l-a constituit Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale din 28–29 iunie 1977, în cadrul căreia, în concordanță cu cerințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării tuturor sectoarelor de activitate social-utilă, au fost adoptate măsuri pentru a se realiza într-o concepție unitară o mai bună organizare și profilare a învățămîntului de toate gradele, o temeinică pregătire multilaterală a tinerilor și calificarea lor într-o meserie, precum și pentru a se asigura cunoștințele necesare integrării rapide și eficiente în muncă și continuării studiilor și specializării în toate domeniile producției și întregii vieți social-politice.

„Se poate spune – a arătat tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara din 28–29 iunie 1977 – că prin măsurile adoptate acum încheiem de fapt activitatea de așezare pe o bază nouă, în concordanță cu prevederile Programului partidului, a întregului învățămînt ... și trebuie să considerăm încheiată activitatea de reorganizare a învățămîntului". Apreciind că noul an de învățămînt 1977/1978 urmează să marcheze o etapă nouă, superioară, în perfecționarea școlii românești, secretarul general al partidului a arătat că „Acum, esențialul va consta în efortul de îmbunătățire a conținutului învățămîntului, de ridicare a nivelului său științific și legare tot mai strînsă de producție și viață. Să asigurăm ca predarea disciplinelor pentru fiecare ramură să corespundă celor mai moderne cuceriri ale științei și tehnicii, să permită formarea unor cadre cu un înalt nivel de cunoștințe".

Pentru traducerea în viață a sarcinilor privind perfecționarea conținutului învățămîntului, Ministerul Educației și Învățămîntului a organizat o intensă activitate de analizare și îmbunătățire a planurilor, programelor și manualelor școlare avînd ca principale repere următoarele obiective :

1. Reașezarea întregului conținut al procesului instructiv-educativ școlar în funcție de cerințele de bază ale integrării tinerilor în munca productivă și alte activități social-utile, ca modalitate principală de exprimare a legăturii cît mai directe între școală și cerințele dezvoltării sociale.

2. Asimilarea în activitatea didactică a noutăților tehnico-științifice din toate domeniile cunoașterii și activităților umane, corespunzător proceselor și fenomenelor pe care le prezintă revoluția tehnico-științifică contemporană.

3. Respectarea, la un înalt nivel de rigurozitate științifică, a principiilor și cerințelor psihopedagogice ale educării tineretului școlar și a particularităților de vîrstă ale copiilor și tinerilor, precum și asigurarea bazelor necesare activității de instruire și educare permanentă în contextul viitoarelor activități socio-profesionale ale elevilor și studenților de astăzi.

4. Eliminarea acelor cunoștințe care s-au acumulat de-a lungul anilor și nu-și mai justifică oportunitatea, devenind totodată și o sursă de supraîncărcare a activității didactice și a eforturilor elevilor.

Cu ajutorul unor comisii alcătuite din cadre de specialitate, a propunerilor și sugestiilor făcute de organele de conducere ale Ministerului Educației și Învățămîntului, de colectivele didactice și alți specialiști din numeroase județe ale țării, s-a efectuat revizuirea și îmbunătățirea tuturor programelor școlare de la clasa I pînă la clasa a XII-a, ținîndu-se seama de necesitatea respectării rigurozității științifice a cunoștințelor, de fundamentarea lor politico-ideologică și de eșalonarea cunoștințelor, în funcție de vîrsta elevilor și de corelările interdisciplinare ale activității didactice. În articolul de față, ne vom ocupe numai de un grup al disciplinelor școlare.

Au fost elaborate programe noi la limba română, limbi moderne, matematici, fizică, chimie, geografie și biologie, definindu-se mult mai explicit obiectivele pe care le urmărește predarea fiecăreia dintre disciplinele respective, realizarea unei structuri ierarhice a obiectivelor instructiv-educative diferențiate pe domenii de cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice, precum și explicitarea dependenței dintre obiective, conținut și evaluare în cadrul activității didactice pentru fiecare disciplină de învățămînt.

Pentru programa de limba și literatura română, la a cărei elaborare a fost folosit „Studiul privind predarea limbii și literaturii române în școala generală și liceu", elaborat în cadrul Ministerului Educației și Învățămîntului, s-a urmărit cu precădere realizarea următoarelor obiective :

— asigurarea caracterului unitar al predării limbii și literaturii române în toate ciclurile și treptele de învățămînt ;

— creșterea contribuției studiului limbii și literaturii române la formarea culturii generale, a orizontului de cunoaștere și la educația moral-cetățenească și patriotică a elevilor ;

— accentuarea caracterului aplicativ al procesului de predare-învățare prin extinderea exercițiilor și activităților practice, pentru a lărgi continuu, de-a lungul anilor de școlarizare, capacitatea de comunicare și de asimilare a cunoștințelor din toate domeniile de cunoaștere umană ;

— amplificarea studiului creației literare actuale, pe întreaga perioadă a școlarizării ;

— creșterea ponderii literaturii cu caracter militant, revoluționar, ca factor motivațional al educației pentru muncă și al educației patriotice a elevilor.

De bună seamă au fost avute în vedere criterii și obiective grupate în mod separat pentru învățămîntul preșcolar, pentru ciclul primar, ciclul gimnazial și cele două trepte ale învățămîntului liceal. Astfel, sarcina îmbogățirii continue a vocabularului activ al elevilor în funcție de particularitățile de vîrstă și de experiența lor de viață, de informația dobîndită și de extensiunea lecturii a fost corelată nu numai cu extinderea cunoștințelor și exercițiilor de vocabular sau cu sporirea rolului sintaxei în însușirea limbii române, ci și cu alte sarcini dispunînd de mai ample virtuți formative, cum sînt formarea deprinderii de a citi și cultivarea gustului pentru lectură, a sensibilității elevului față de bogăția etimologică și frumusețea semantică a limbii noastre naționale sau formarea capacităților intelectuale ale elevilor, a gîndirii independente, logice și creatoare, a spiritului și discernămîntului critic, a puterii de înțelegere și de interpretare a textelor.

Pentru programele de limbi moderne, în cadrul cărora s-a realizat pentru prima dată în țara noastră o determinare cantitativă a materialului lingvistic, pentru clasele II-VIII, ținînd seamă de specificul fiecărei limbi, s-au avut în vedere în principal următoarele criterii :

— accentuarea caracterului practic-aplicativ al procesului de predare-învățare ;

— corelarea cunoștințelor de limbă modernă cu cele dobîndite la limba română și reluarea sistematică a tematicii vocabularului și a problemelor de gramatică și completarea cu elemente noi, prin introducerea gradată a materialului de limbă, în raport cu particularitățile de vîrstă ale elevilor ;

— asigurarea unui volum de cunoștințe și deprinderi accesibile posibilităților de asimilare a elevilor, ținînd seama și de sfera

de preocupări a acestora, printr-o tematică cu legături interdisciplinare și prin introducerea unui material lingvistic opțional, pe lîngă cel minim, spre a asigura desfășurarea unei munci diferențiate cu elevii ;

— întărirea caracterului educativ al studiului limbilor moderne, dezvoltarea dragostei față de patrie, partid și popor prin prezentarea de realități economice, politice, sociale și culturale ale țării noastre ; prezentarea unor elemente de cultură și civilizație a poporului a cărei limbă se învață în vederea realizării sarcinilor de educație internaționalistă.

Urmărindu-se ca la finele clasei a VIII-a elevul să stăpînească cca. 2000–2500 unități lexicale și structurile morfosintactice prevăzute în programă, s-au precizat obiectivele pe fiecare ciclu și treaptă de învățămînt astfel încît să se obțină ca rezultat final însușirea limbii moderne ca mijloc de comunicație directă ; elevul să citească și să scrie corect în limba modernă învățată, să înțeleagă în contextul situațiilor tipice vieții de fiecare zi comunicarea în limba străină a unui vorbitor al acestei limbi, să poarte conversații și să poată prezenta în limba modernă învățată realități politice, economice, sociale și culturale din țara noastră, să poată exprima în limba modernă sentimentele de dragoste față de patrie, partid și popor, față de muncă.

În aceeași măsură, pentru predarea celei de-a doua limbi moderne la clasele V-VIII, pe fondul a cca 800–1000 unități lexicale și structuri morfosintactice s-a urmărit ca elevul să ajungă să poată folosi corect limba respectivă ca mijloc de comunicare și mai ales de informare din materiale scrise în limba respectivă, utilizînd dicționarul.

În legătură cu predarea matematicii în școala generală și în liceu, se urmărește modernizarea predării acestei discipline, reeșalonarea materiei în scopul unei mai raționale repartizări pe clase, accentuarea caracterului aplicativ al studiului matematicii, ridicarea nivelului logic al acestuia și, de bună seamă, evitarea supraîncărcării elevilor.

Noile programe de matematică acordă o pondere mai mare activităților practice, reducîndu-se volumul exercițiilor de calcul oral la clasele mici ; s-a acordat o atenție sporită folosirii metodelor grafice, aplicațiilor practice și calculului literal în gimnaziu ; s-a urmărit ca prin conținutul său programa de liceu să asigure o pregătire necesară atît înțelegerii și însușirii obiectelor de specialitate, cît și continuării studiilor pe trepte superioare de învățămînt ; a sporit totodată numărul indicațiilor de ordin metodologic.

În noua programă de fizică conținutul acestei discipline a fost organizat în două grupe : conținutul obligatoriu însumînd 70% din timpul de instruire pentru toate profilele și conținutul opțional de 30% din timpul de instruire reprezentînd extensii în corpul fizicii, în tehnologie sau alte domenii, în raport cu profilul și dotarea școlilor. Din punct de vedere didactic conținutul fizicii se împarte în conținut conceptual și conținut experimental, fapt care a permis o definire mult mai riguroasă a obiectivelor specifice, precum și includerea unor probe de evaluare a randamentului școlar, atît pentru domeniul cognitiv, cît și pentru cel psihomotor.

Noua programă de chimie accentuează caracterul experimental practic-aplicativ, fapt care a dat posibilitatea să se pună accent pe experiment ca metodă de cercetare și totodată să se includă un număr mai mare de activități independente, individuale. Programarea rațională a conținutului chimiei a creat condiții pentru corelarea cunoștințelor între ele, pentru integrarea acestora într-un sistem unitar (structura fundamentală a științei chimiei) și pentru obținerea unei anumite succesiuni în însușirea cunoștințelor care să permită formarea încă de la început a unei imagini globale, structurale a chimiei, imagine care se completează pe măsura înaintării an de an în studiul acestei discipline.

Pentru programa de geografie la clasele III-IV ale ciclului primar, moment în care studiul geografiei se face ca obiect distinct, s-a urmărit :

— însușirea datelor esențiale despre mediul geografic și legile obiective care acționează pentru transformarea acestui mediu ;

— lărgirea orizontului de cunoștințe ale elevilor în legătură cu satul, comuna, județul și patria noastră socialistă, cu locul pe care îl ocupă între țările lumii ;

— educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar ;

— cultivarea dragostei pentru mediul natural și a dorinței de a ocroti frumusețile patriei ;

— formarea bazelor concepției științifice despre lume și viață a elevilor.

Predarea geografiei în gimnaziu și liceu răspunde unor scopuri și sarcini instructiv-educative specifice, mărind participarea disciplinei la formarea și dezvoltarea personalității elevilor prin :

— formarea la elevi a unei concepții științifice, materialist-dialectice despre natură și societate, la înțelegerea rolului activ, determinant al omului în transformarea și valorificarea mediului geografic ;

— formarea la elevi a unei culturi geografice ca parte componentă a culturii generale și dezvoltarea gîndirii elevilor prin exersarea unor operații intelectuale fundamentale și stimularea spiritului creator, a dorinței de cunoaștere și investigație ;

— creșterea contribuției la formarea unor deprinderi și priceperi utile elevilor în viață prin activități de observare și analiză a fenomenelor, efectuarea unor măsurători simple, citirea, desenarea și interpretarea hărților ș.a. ;

— educarea patriotică și internaționalistă a elevilor, a dragostei față de patrie, popor și față de Partidul Comunist Român prin cunoașterea principalelor realizări obținute în țara noastră în anii construcției socialiste și a direcțiilor de dezvoltare în viitor.

Menționăm faptul că la un număr mare de licee s-a introdus un obiect nou „Probleme fundamentale de geografie a Republicii Socialiste România", la altele „Geografia mediului înconjurător" și, s-a îmbunătățit conținutul „Geografiei fizicii generale".

Prin programa de biologie s-a urmărit, în principal, formarea unui sistem de cunoștințe științifice despre originea și evoluția lumii vii, despre procesele fiziologice caracteristice plantelor, animalelor și omului, înțelegerea eredității și a relațiilor organismelor cu mediul înconjurător, educația pentru sănătate și respectarea normelor de igienă. De asemenea, s-a accentuat participarea biologiei la formarea concepției științifice materialist-dialectice despre lume și viață și formarea deprinderilor de a folosi tehnici de lucru specifice biologiei pe baza cărora elevii să poată efectua observații, experiențe, să mînuiască corect aparatura de laborator, să execute corect lucrări de întreținere a unor plante și animale la biobaza școlară, contribuind astfel la dezvoltarea interesului și dragostei elevilor pentru muncă.

În gradarea cunoștințelor și a procesului de formare a deprinderilor s-a pornit de la introducerea elevului din ciclul primar în cunoașterea mediului apropiat și a aspectelor sale cele mai reprezentative trecîndu-se, în ciclul gimnazial, la cunoașterea unor probleme fundamentale (viețuitoarele, omul și mediul contemporan, relațiile dintre organism și mediul înconjurător), pentru a ajunge în liceu la ideea fundamentală a unității și evoluției lumii vii, a interacțiunii între structură și funcție.

Referindu-ne mai pe larg la activitatea de perfecționare a programelor școlare, ca unul dintre cele mai importante aspecte ale acțiunii de perfecționare a conținutului învățămîntului, menționăm că se desfășoară o vastă și intensă acțiune de îmbunătățire pe baza acestor programe a manualelor școlare cu care se va începe viitorul an de învățămînt. De bună seamă, în acțiunea generală de realizare a sarcinii trasate de partid, de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, de a îmbunătăți conținutul învățămîntului, de a ridica nivelul său științific și de a-l lega tot mai strîns de producție și de viață, de cea mai mare însemnătate va fi activitatea pe care o vor desfășura cadrele didactice împreună cu elevii lor, perfecționarea metodelor de predare-învățare, folosirea marelor resurse cu care este dotată școala românească contemporană.

Metode statistice în pedagogie și psihologie*

Este cunoscut și recunoscut faptul că știința contemporană se sprijină într-o măsură tot mai mare pe metodele matematice și statistice. Deși aceste metode au găsit și în domeniul pedagogiei și psihologiei un teren deosebit de favorabil, ele s-au impus în mai mică măsură decît în alte științe ca biologia, chimia, medicina etc.

Autorul lucrării la care ne referim în aceste rînduri — Andrei Novak — ambiționează și reușește să prezinte o sinteză meritorie a celor mai importante metode statistice utilizate în pedagogie și psihologie. În acțiunea de antrenare în cercetarea științifică a cadrelor didactice, lucrarea vine în întîmpinarea acestora în scopul de a le forma o imagine clară asupra metodelor și tehnicilor de prelucrare, sistematizare, prezentare și analiză a datelor statistice.

Autorul și-a structurat lucrarea în mod gradat, pornind de la mărimile medii și ajungînd pînă la metodele de analiză factorială. Astfel, în primul capitol al lucrării se abordează **metodologia de calcul a mediei, medianei, modulul, quartilelor**, precum și principalele caracteristici ale acestora. Pentru o cunoaștere mai profundă a modului de manifestare a proceselor pedagogice și psihologice, capitolul al doilea se referă la **indicatorii variației** (abateri, dispersie, momentele unei serii ș.a.).

Metodele statistice de studiere a legăturilor dintre fenomene sînt tratate în cel de-al treilea capitol al lucrării prezentîndu-se atît metodele analitice (corelația simplă, parțială, multiplă, regresia, corelația curbilinie), cît și cele neparametrice (coeficientul de asociație, coeficientul de concordanță, corelația rangurilor, corelația reciprocă), metode care, utilizînd simboluri sau ranguri în locul valorilor caracteristicilor, permit măsurarea intensității legăturilor atît pentru caracteristicile cantitative, cît și pentru cele calitative.

Capitolul al patrulea este dedicat **teoriei verificării ipotezelor statistice**, prezentîndu-se pe larg problemele de estimație (semnificația unei medii, a unei frecvențe, a unui coeficient sau raport de corelație), precum și problemele de comparație.

Metodele de analiză factorială sînt pe larg prezentate în cel de-al cincilea capitol al lucrării (metoda de analiză unifactorială a lui Spearman, metodele de analiză multifactorială Thurstone și Hotteling), oferind procedee de izolare a unor factori comuni ai unei baterii de teste.

Capitolul al șaselea abordează un subiect mai puțin întîlnit în literatura pedagogică și psihologică și anume **proiectarea sondajului statistic.** Bazîndu-se pe o bogată experiență în organizarea unor asemenea sondaje, autorul prezintă planul unei cercetări selective (scop, program, metode de culegere a informațiilor, anchete-pilot, tabele de prezentare a rezultatelor, volumul eșantionului etc.), erorile observării selective, volumul colectivității de selecție, insistînd în mod deosebit asupra ideii că principala problemă în elaborarea eșantionului nu constă în stabilirea unui anumit procent din colectivitatea generală, ci în realizarea acestui eșantion astfel încît să fie reprezentativ, adică să cuprindă toate elementele sale în aceleași proporții în care se află elementele colectivității generale din care provine.

Prof. dr. **Petre Bărbulescu**

(Continuare în pag. 18)

* **Andrei Novak, Metode statistice în pedagogie și psihologie.** Editura didactică și pedagogică, București, 1977. 180 p.

RELAȚIA DINTRE PREGĂTIREA DE SPECIALITATE ȘI PREGĂTIREA GENERALA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL PROFILAT

Dr. ROMEO DĂSCĂLESCU

Începînd cu anul școlar 1977–1978 în liceu se aplică o nouă structură organizatorică, rezultat al acțiunii de perfecționare a învățămîntului în totalitate, pe direcțiile trasate de Congresul al XI-lea al partidului.

Obiectivele majore ale perfecționării vizează asigurarea unei pregătiri de specialitate și calificarea elevilor într-o meserie — prin școală sau după absolvire printr-un stagiu de practicant — precum și a cunoștințelor necesare continuării studiilor în învățămîntul superior.

Prin ce se exprimă structura liceului anului școlar 1977—1978 ? Prin 9 tipuri (industrial, agroindustrial și silvic, economic și de drept administrativ, sanitar, matematică-fizică, științe ale naturii, pedagogie, filologie-istorie, artă), 36 de profiluri (domenii profesionale), peste 100 de meserii, cu specializări în treapta a II-a.

Denumirea unității de învățămînt liceal este aceea a tipului : liceul industrial nr..., liceul sanitar, liceul de științe ale naturii etc. Tipul ne referă însă o informație incompletă asupra liceului respectiv, într-o aceeași unitate de învățămînt liceal putînd funcționa mai multe profiluri, aparținînd uneori la tipuri diferite.

În sfera aceluiași tip sînt cuprinse mai multe profiluri. Tipul industrial, de exemplu, cuprinde 12 profiluri, în timp ce unul din acestea, mecanică de exemplu, mai multe meserii și anume : lăcătuș mecanic, mecanic mașini și utilaje, mecanic motoare cu combustie internă, mecanic aviație, mecanic mecanică fină și optică, sculer, matrițer, metrolog, sudor, forjor-tratamentist, turnător, prelucrător prin așchiere. În treapta a II-a a liceului profilul de mecanică, pe lîngă meseriile menționate cuprinde specializările : mecanic pentru automobile și tractoare, metrolog, prelucrător la cald, constructor vase, mecanic pentru utilaje și instalații hidroenergetice, electromecanic pentru utilaj tehnologic, electromecanic pentru material rulant, electromecanic pentru transport urban.

Diversificarea învățămîntului liceal se amplifică la nivelul celor 36 de profiluri, prin meseriile, specializările pe care acestea le însumează.

În conținutul său liceul își păstrează caracterul unitar, în mod relevant în treapta I, ciclul terminal al învățămîntului obligatoriu de 10 ani și pe planul pregătirii generale, în ambele trepte. Planurile de învățămînt a două profiluri distanțate prin specificul domeniului — mecanică și filologie-istorie — cuprind aceleași ponderi atît la pregătirea de specialitate (pregătire în profil, pregătire în meserie și instruire practică) — 71% cît și la pregătirea generală — 29%. Programele școlare sînt unice în treapta I pentru disciplinele care asigură pregătirea generală și au un caracter unitar, cu diferențieri de ponderi tematice, în treapta a II-a, corespunzător cerințelor de pregătire în meserie. Pregătirea generală este concepută cu un rol funcțional în raport de cerințele de conținut ale fiecărui profil. În modul acesta fondul de bază al culturii generale a absolvenților de liceu este omogen în ceea ce privește domeniile cunoașterii pe care aceasta o încorporează. Deoarece prin pregătirea de specialitate și instruirea practică elevii de liceu abordează discipline tehnice — desen tehnic, tehnologie, rezistența materialelor etc. — fondul lor de pregătire reprezintă domeniul de confluență a culturii tehnologice cu cel al culturii umaniste, elemente care configurează profilul omului multilateral dezvoltat.

La toate acestea trebuie să adăugăm maturizarea civică, politică a elevilor de liceu, ca rezultat al studiului și manierei aplicative de a-l aborda, al științelor sociale, precum și prin experiența de viață

dobindită în practica productivă realizată în medii profesionale dintre cele mai variate : întreprinderi, ateliere şcolare, laboratoare, loturi şcolare sau terenuri ale întreprinderilor agricole de stat şi cooperative agricole de producţie, staţiuni pentru mecanizarea agriculturii, şantiere de construcţii, unităţi sanitare, comerciale ş.a. Realităţile acestor medii profesionale, cu relaţii interumane complexe fundamentate pe principii de viaţă comuniste, pe concepţia materialismului dialectic şi istoric, îmbogăţite de practica partidului nostru în construcţia socialismului, constituie un bogat material care fertilizează procesul de învăţămînt, creîndu-i profunzime şi perspectivă, atît pe planul cunoaşterii, cît şi pe cel al integrării sociale şi profesionale a elevilor. S-a extins caracterul interdisciplinar, integrat, al unor discipline de învăţămînt, prezentarea problematizată a conţinutului ştiinţei. Mă refer la „problemele fundamentale" din domeniul istoriei, al geografiei, la cursul integrat de ştiinţe biologice, la chimia tehnologică şi la altele, care constituie un început promiţător pe drumul spre ridicarea calităţii, spre care ne-a îndrumat secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, la Conferinţa Naţională : „Consider necesar să trecem de la faza acumulării cantitative la o fază nouă superioară, aceea a luptei pentru calitate. A venit timpul să transformăm cantitatea într-o nouă calitate".

In acţiunea de îmbunătăţire a planurilor de învăţămînt, a programelor şi manualelor şcolare au fost solicitate experienţa teoretică şi practică, inteligenţa şi spiritul prospectiv a numeroase cadre didactice, specialişti din institute de cercetări şi din producţie. S-a realizat astfel o muncă în colectiv de o mare cuprindere, s-a dezvoltat, cu valoare metodologică, un stil de muncă cu beneficii pentru învăţămînt şi pentru producţie în egală măsură. S-a creat prin aceste organisme de lucru — comisii de specialişti, cu caracter interdisciplinar — un interes mai mare pentru perfecţionarea pregătirii cadrelor şi s-a valorificat o cantitate disponibilă de energie şi creativitate. Deoarece perfecţionarea conţinutului învăţămîntului are un caracter deschis, continuu, solicitarea colectivelor de specialişti şi cadre didactice rămîne şi ea deschisă.

Consultarea elevilor prin organele U.T.C. asupra problemelor de conţinut ale liceului a adus un element înnoitor, cu profund caracter democratic, ilustrativ pentru ridicarea actului formativ pe care-l întreprinde şcoala la treapta superioară a autoformării elevilor, prin participare directă la elaborarea strategiilor procesului de învăţămînt.

Timpul calităţii care a venit se concretizează prin luarea în considerare a mediei generale a ultimelor două clase ale gimnaziului la cuprinderea pe bază de probe de verificare în treapta I a liceului, prin includerea mediilor de la instruirea practică în calculul mediei generale anuale, prin proba practică prevăzută la examenul de bacalaureat. Calitatea pregătirii este astfel supusă unor confruntări hotărîtoare, atît din punct de vedere şcolar, cît şi pentru devenirea profesională a fiecărui tînăr. Nivelul la învăţătură al elevilor, în sfera căruia intră ca elemente definitorii, cu valoare egală, pregătirea de specialitate şi cea generală, devine astfel un factor de selecţie, un criteriu de apreciere, o condiţie competitivă în formarea socială în momentul cînd nivelul la învăţătură va fi exprimat prin dinamismul său, „nivelul de pregătire profesională, culturală şi politică".

Nivelul la învăţătură determină realizarea proiectelor de viitor ale elevilor de liceu — tipul, profilul şi meseria ; continuarea liceului în treapta a II-a, şcoala profesională sau stagiul de practicant în producţie — după absolvirea treptei I ; învăţămîntul superior sau producţia (cu stagiu de practicant) după bacalaureat.

Cu preocuparea continuă de perfecţionare a învăţămîntului, Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului a iniţiat unele măsuri de sprijin a elevilor rămaşi în urmă la învăţătură, care aduc o notă de inedit în practica de pînă acum a şcolilor noastre de nivel mediu (gimnaziu, şcoală profesională, liceu). Pe principiul că orice intervenţie în procesul didactic care-l vizează pe elev trebuie să aibă un caracter de sprijin, să fie ameliorativă, s-a introdus — în faza iniţială cu caracter experimental, limitat — o modalitate de încheiere a mediilor trimestriale elevilor cu goluri remarcate în cunoştinţele prevăzute de programele şcolare pe durata unui trimestru. S-au prevăzut măsuri pedagogice de asigurare a frecvenţei continue, sporirea interesului elevilor faţă de propria lor pregătire, discuţii cu familia elevilor, rămaşi în urmă la învăţătură, precum şi o pregătire suplimentară în şcoală de 1—2 ori pe săptămînă cu cei în cauză. Orele de meditaţii sînt obligatorii, absenţele se consemnează în catalog, ele se iau în considerare în aplicarea măsurilor regulamentare privind frecvenţa elevilor. Elevilor rămaşi în urmă la învăţătură în trimestrul I nu li se încheie media la disciplina respectivă, ei sînt supuşi unui regim de meditaţii în vacanţa de iarnă. In prima săptămînă a trimestrului II aceştia vor fi examinaţi din materia trimestrului I, printr-o lucrare scrisă, probă orală şi după caz, o lucrare de laborator. Pe baza notelor obţinute la proba scrisă şi orală se încheie media trimestrului I, făcîndu-se abstracţie de notele anterioare. Cei care nu obţin media cel puţin 5 vor continua pregătirea suplimentară pe toată durata trimestrului II şi individual în vacanţa de primăvară. In prima săptămînă a trimestrului III ei vor fi examinaţi în condiţiile arătate pentru trimestrul I. In mod similar se procedează cu elevii rămaşi în urmă la învăţătură în trimestrul II.

Dacă elevul nu reacţionează pozitiv la toate aceste acţiuni de sprijin şi nu realizează media cel puţin 5 la sfîrşitul anului

școlar va fi declarat corigent, în condițiile prevăzute de regulamentul școlar.

Elevii care nu promovează instruirea practică la sfîrșit de trimestru, efectuează un stagiu suplimentar de practică de 4 ore pe săptămînă timp de o lună, după care repetă proba practică. Cei declarați corigenți la instruirea practică la sfîrșit de an școlar, vor efectua o practică de 4 săptămîni în perioada vacanței de vară, încheiată cu o probă practică de valoarea unui examen de corijență. În cazul în care nu obțin media 5, aceștia vor fi declarați repetenți. Măsurile menționate impun din partea cadrelor didactice receptivitate și aplicarea lor în concordanță cu intențiile pedagogice care le-au generat, pentru a nu le valoriza printr-o rezolvare administrativă, facilă.

Eforturile de recuperare a rămînerii în urmă la învățătură sînt de natură să ridice și să dea un caracter de generalitate șanselor de succes școlar ale elevilor.

Ridicarea nivelului la învățătură a elevilor ne îndeamnă spre o pedagogie a cunoașterii, a descoperirii. Drumul cunoașterii este unul greu de parcurs dintr-o bucată. El se călătorește pe etape, cu investiții de muncă, pricepere și pasiune. Fiecare etapă de drum trebuie pregătită cu o aceeași grijă cu care alpiniștii își pregătesc din treaptă în treaptă de stîncă pasul următor. De aceea, drumul cunoașterii se parcurge mai încet decît unul oarecare, biciuit de curiozitate, atent în mod egal la ansamblu ca și la amănunte, apăsat de neliniștea navigatorului care așteaptă ivirea pămîntului la orizont. În acest sens în învățămîntul liceal, și nu numai aici, se promovează relații de cooperare între profesor și elev, un proces de învățămînt aplicativ, cu deschideri de pompă aspiratoare spre viață. Tinerii manifestă curiozitate intelectuală, se doresc descoperitori ai necunoscutului, știu să fie în primele rînduri ale luptei pentru adevăr. Procesul de învățămînt pune ordine în aceste porniri, dă sens unor drumuri uneori nedefinite, alteori confuz încrucișate.

Pedagogia cunoașterii este a curajului de opinie, a onestității inventatorului, a generozității savantului, a omeniei celui stăpîn pe forțele naturii. Pentru că dacă vorbim de o știință a descoperirii, în același loc trebuie să marcăm și etica descoperitorului.

Prin edúcarea curiozității de a cunoaște și înarmarea elevilor cu deprinderi și tehnici de a realiza aceasta, îi apropiem de știință. Desigur, nu toți cei din apropierea ei vor deveni oameni de știință, nu toți vor schimba rolul de beneficiar al științei cu cel de creator. Să nu uităm însă că deși nu toți coriștii din ansamblu vor deveni soliști, marele cîntăreț al zilei de mîine se află printre ei.

Prin toate cele menționate învățămîntul își aprofundează caracterul formativ. Acesta consider că este sensul implicit al triadei învățămînt-cercetare-producție.

Înnoirile din învățămînt solicită receptivitate față de ceea ce este nou, față de tot ce apare ca rezultat a dezvoltării sociale. Aceasta se confundă cu îndrăzneala de a înlătura ceea ce este perimat, cu o atitudine revoluționară de autodepășire.

De aceea înnoirile din învățămînt pretind în mod prioritar înnoiri în pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice, în modernizarea lor, în pas cu mersul înainte al societății, cu dezvoltarea forțelor și mijloacelor de producție.

breviar

La Satu-Mare a avut loc în anul 1977 simpozionul „Memorialul prof. dr. docent Florian C. Ulmeanu", în cadrul căruia s-a prezentat și referatul **Contribuția cercetării la creșterea rezultatelor în sportul de masă și performanță și a efectelor educative** (prof. Augustin Latiș).

Printre altele, în referat se demonstrează că educația fizică și sportul fac parte dintr-o abordare științifică a cerințelor obiective ale vieții. Experimentele și cercetările efectuate în peste 30 de ani de autorul referatului, la peste 100 școli din numeroase orașe din țară, au urmărit problema formării și dezvoltării interesului pentru sport, precum și a corelării educației fizice cu cea intelectuală și morală, a influenței pozitive a acesteia asupra progresului elevilor la învățătură și educarea disciplinei conștiente.

Constatările sînt semnificative: la școlile în care a sporit preocuparea pentru sport, nivelul procesului instructiv-educativ a crescut în medie cu 15% comparativ cu școlile de control. Asemenea constatări s-au obținut, bunăoară, în București, la Școala generală nr. 84 (clasele a VII-a), nr.27, liceele „Ion Neculce" și „Matei Basarab".

Autorul menționa că în activitatea sportivă școlară s-a urmărit educarea atît a capacității fizice a sportivului, cît și a forței lui morale, abnegației, spiritului patriotic, voinței de autodepășire, cinstei și bărbăției, mîndriei de a aduce omagii patriei pe care o reprezintă.

(Urmare de la pag. 15)

Ultimul capitol al lucrării, intitulat **elemente de teoria informației**, tratează — teoretic și practic — problemele legate de evaluarea gradului de organizare și progres al sistemelor evolutive cu evenimente preferențiale (direcție de cercetare în care profesorul Gh. Zapan a adus o contribuție deosebită).

Bogăția de informație, structura logică, stilul clar, exemplificările și aplicațiile etc. recomandă cartea atît cercetătorilor, cadrelor didactice și studenților din domeniile respective, cît și tuturor acelora care se interesează de problemele cercetării educaționale.

IMPACTUL PROBLEMATICII LUMII CONTEMPORANE ASUPRA PROCESULUI EDUCATIV

Studiu comparativ*

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

I.

Progrese în domeniul metodologiei „curriculum-ului"

În ultimele decenii, s-au înregistrat progrese semnificative în domeniul metodologiei elaborării și aplicării reformei „curriculum-lui" [1], altfel spus, al obiectivelor, conținuturilor, metodelor și modurilor de evaluare ale procesului didactic.

1. — S-au identificat cu mai multă precizie relațiile între componentele „curriculum-lui" și incidentele transformării acestuia asupra altor componente ale sistemului educativ : formarea personalului didactic, construcțiile școlare etc. Din ce în ce mai rare sînt cazurile cînd se lansează o campanie de construcții școlare, sau se modifică subsistemul de formare a cadrelor didactice, înainte de a fi elaborat, cel puțin în linii generale, obiectivele, conținuturile și metodele învățămîntului.

2. — Mai buna identificare a relațiilor dintre componentele sistemului educativ și dintre acesta și sistemul social, a accentuat orientarea spre o metodologie globală și coerentă și în abordarea „curriculum-ului" [1]. După un număr de încercări, de succese și eșecuri, factorii de decizie din mai toate țările se orientează spre ansambluri articulate de măsuri, elaborate pe bază de studii și verificate prin repetate confruntări cu realitățile școlare și sociale. Participanții la reuniunea mai sus-menționată constatau că : „în orice caz, perioada abordărilor unilaterale, vizînd restructurarea unui anumit tip de conținut sau a unui anumit nivel al învățămîntului cu ignorarea relațiilor dintre componentele „curriculum-ului" pare depășită" [2]. Numai o *metodologie globală și coerentă*, alimentată de o filozofie pertinentă prin raport cu dezvoltarea societății și cu aspirațiile indivizilor poate produce o transformare profundă și eficace a învățămîntului, a „curriculum-ului" sau a „learning-ului". Fie că o reformă recurge la strategia sincronică sau la cea diacronică, metodologia utilizată trebuie să fie globală, vizînd toate nivelurile și toate tipurile educației și, în același timp, coerentă, alimentîndu-se dintr-o aceeași concepție și respectînd corelațiile, dificil de identificat și evaluat, între componentele sistemului educativ și între factorii vizați de o astfel de transformare a educației.

3. — Din acest punct de vedere, filozofia educației, concepută ca suport teoretic al unei reforme, este cu atît mai utilă, cu cît este încorporată organic în proiectele de reformă și în acțiunea educativă ; o filozofie a educației, ca reflexiune asupra omului și a educației sale, care se constituie independent de problematica socială și de realitățile concrete, pe baza și în prelungirea unor teorii filozofice anterioare, este puțin folositoare și, oricum, nu va fi asimilată și utilizată de educatori și de autoritățile școlare.

---

* Acest studiu nu angajează UNESCO-ul unde autorul lucrează ca șef al Secției structuri și conținuturi ale educației.

1 Vezi de exemplu: UNESCO, Reunion sur la méthodologie de la reforme des programmes scolaires, Paris, 6—11 decembrie 1976, Document de travail ED 76/CONF. 640/3 et Rapport final ED 7 /CONF. 640/12.

2 UNESCO, Op. cit., Document de travail p. 3.

4. — Aplicarea unor metodologii flexibile şi mai bine articulate a pus în lumină atît importanţa şi funcţiile evaluării şi ale tehnicilor aferente ei în pregătirea şi generalizarea unei reforme, cît şi limitele sau insuficienţele acestei operaţiuni şi a instrumentelor de evaluare. Dacă la un moment dat tehnicile şi instrumentele de evaluare captivaseră şi epataseră pe unii specialişti (administratori, cercetători, educatori), evaluarea tinzînd să devină din mijloc al unei reforme un scop al ei, astăzi procedurile sofisticate stîrnesc reticenţe. „Planificatorii, observă un studiu comparativ elaborat de Biroul regional al UNESCO-ului pentru Asia, par să fi încetat a considera sistemele educative ca simple uzine a căror sarcină ar fi producerea unor specialişti de nivel superior, mediu sau inferior... Tehnicile utilizate s-au dovedit imperfecte, iar modelele şi formulele matematice servind de suport muncii planificatorilor s-au dovedit prea puţin apte pentru abordarea şi surprinderea problemelor umane“ [3]. Locul abordărilor unilaterale sau al conflictelor dintre abordarea filozofică, cea socio-economică sau cea matematică, îl ia, din ce în ce mai mult, o metodologie mai realistă, mai suplă şi mai bine articulată. În acest context, o reformă a „curriculum-ului“ sau a „learning-ului“ nu se poate reduce nici numai la abordarea psihopedagogică, nici numai la perspectivă sau la o simplă acţiune de planificare.

Fără a considera că problemele mai sus-menţionate beneficiază deja de soluţii complete şi fără a minimaliza succesele obţinute, apreciem că o mutaţie mai profundă şi mai importantă se efectuează acum în abordarea procesului didactic şi, îndeosebi, a elaborării obiectivelor educaţionale, şi anume, deschiderea şcolii spre problematica şi imperativele lumii contemporane. Or, această orientare progresivă, dar fermă spre registrul imperativelor comunităţii mondiale — protejarea mediului, promovarea unei noi ordini economice internaţionale, promovarea drepturilor omului (dreptul la muncă şi la educaţie, dreptul la o informaţie corectă etc.) — începe să se exprime în programele unor organizaţii internaţionale şi în activitatea factorilor de decizie la nivel naţional. Să menţionăm în acest cadru că Programul UNESCO-ului pentru anii 1977—1982 [4] a fost conceput în funcţie de un ansamblu de obiective şi imperative ale epocii noastre ; la rîndu-i, Conferinţa generală a UNESCO-ului, care a avut loc la Nairobi în anul 1976, a aprobat, printre alte recomandări, pe aceea care îl „autorizează pe Directorul general să realizeze un program de activităţi vizînd ameliorarea structurilor, conţinuturilor, metodelor şi tehnicilor educaţiei şcolare şi extraşcolare, puse în serviciul dezvoltării şi orientate în spiritul Recomandării UNESCO-ului privitoare la educaţia pentru înţelegere, cooperare şi pace şi educaţia privitoare la drepturile omului şi la libertăţile fundamentale“ [5].

3 Bulletin du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie, La planification de l'éducation en Asie, UNESCO, Bangkok, 1975, p. 2.

4 UNESCO, Plan a moyen terme (1977—1982), Paris, 1977 pp. III—IV et IX—XII.

II.

Problematica lumii contemporane, sursă fundamentală în elaborarea obiectivelor şi a conţinuturilor educaţiei

Ideea orientării conţinutului învăţămîntului spre o problematică de anvergură internaţională şi spre o învăţare continuă, care să evolueze în acord cu imperativele generate de această problematică, nu este nici nouă, nici recentă. Pentru J. A. Comenius (1592—1670), de exemplu, reforma educaţiei trebuia să se integreze într-o reformă a societăţii umane ; în această perspectivă, eminentul pedagog şi vizionar propune soluţii care i-au adus calificativul de precursor al ONU-ului şi UNESCO-ului, şi anume, crearea unor instituţii internaţionale (Tribunalul Păcii, Consiliul Luminii etc.) ca structuri indispensabile unei reforme globale a educaţiei. Totuşi, timp de secole, problematica şi viitorul colectivităţii umane ca şi ideea educaţiei permanente au constituit doar teme filozofice capabile să anime spiritele vizionare. Mai ales în ultimele decenii, datorită formidabilei presiuni exercitate asupra diferitelor sectoare ale vieţii sociale, problematica şi imperativele lumii contemporane au început să fie mai corect identificate şi, uneori, evaluate. Fie că ne-am referi la registrul economic (noua ordine economică internaţională, protejarea mediului etc.), la cel politic-social (pacea şi colaborarea internaţională, drepturile omului etc.) sau la cel moral-civic şi cultural (solidaritatea, umanismul, promovarea valorilor indispensabile omului etc.) devine evident faptul că astfel de probleme sînt „probleme ale tuturor“ şi, în acelaşi timp, „probleme concrete“, care se pun în viaţa cotidiană a fiecărui individ şi a fiecărei colectivităţi umane. Trebuie subliniat şi faptul că România a avut şi are iniţiative originale şi valoroase în acest domeniu : în diferitele organizaţii internaţionale guvernamentale sau neguvernamentale se propune o abordare democratică şi eficientă a aces-

5 UNESCO, Programme et budget approuvés pour 1977—1978, Paris, fevrier, 1977, p. 35.

tei problematici, bazată pe colaborarea tuturor statelor, în spiritul egalității și al respectului reciproc și cu luarea în considerare a intereselor fiecărei colectivități naționale.

Ne aflăm totuși la început, confruntați cu o problematică socio-politică și cultural-economică, a cărei complexitate depășește adesea metodologiile și structurile folosite în prezent în reorganizarea vieții sociale și în reorientarea educației. În plus, „din punct de vedere metodologic, există o diferență sensibilă între o problemă identificată pe plan filozofic și aceeași problemă abordată la nivelul vieții sociale sau, mai precis, la nivelul politicii educației : adevăratele dificultăți încep odată cu aplicarea, cu încercarea de soluționare a problemei, iar incidențele socio-politice ale diferitelor opțiuni se dovedesc mai importante decît le-au indicat previziunile" [6].

Cum se exprimă problematica lumii contemporane în domeniul educației și, mai precis, în reforma „curriculum-ului", a „learning-ului" ? Ce ameliorări trebuie aduse metodologiilor și structurilor naționale și internaționale necesare unei reforme a educației ? Ce tendințe ar trebui încurajate, ce obstacole înlăturate ?

1. Punerea învățămîntului, considerat secole de-a rîndul drept o instituție cu finalitate exclusiv cultural-umanistă, în serviciul dezvoltării sociale reprezintă procesul și progresul cel mai notabil obținut în domeniul educațional în ultimele decenii. Procesul nu este încheiat, el reclamînd readaptări ale obiectivelor și conținuturilor, flexibilizarea și completarea structurilor învățămîntului, inventarea unor noi tipuri educaționale și articularea acestora cu cele tradiționale, revizuirea periodică a relațiilor educație-lumea muncii și educație — aspirațiile tineretului etc. Dar acest proces de transformare a educației în principalul factor al progresului social nu poate eluda astăzi registrul problematicii lumii contemporane, care devine din ce în ce mai complexă și mai importantă pentru toate colectivitățile naționale. Pentru a deveni pertinentă și eficientă, pentru a servi

Niveluri : probleme și resurse

Educația:		Dezvoltarea socială:
permanentă	— Internațional	— continuă
deschisă	— Național	— armonioasă
pertinentă	— Comunitate locală	— pertinentă

progresului colectivităților naționale și al indivizilor, educația trebuie să se deschidă, în mod progresiv și în toate țările, față de imperativele lumii contemporane. Nu există contradicție între imperativele generate de soluționarea problematicii internaționale și interesele diferitelor colectivități naționale : dimpotrivă, primejdia rezidă în izolare și întîrziere. Și nu pot fi rezolvate probleme de natura celor mai sus-enumerate, prin simpla extrapolare a metodologiilor tradiționale. Drumul spre o dezvoltare rapidă, completă și armonioasă trece în mod obligatoriu prin sfera, încă puțin frecventată, a problematicii de anvergură internațională. Ceea ce s-a întreprins pînă în prezent în acest sens constituie încă prea puțin prin raportare la ponderea și complexitatea problemelor de analizat și soluționat : abordarea, deseori pertinentă și curajoasă, se menține încă la nivelul propunerilor, al avertismentelor și anticipărilor. UNESCO a abordat, de exemplu, problema „educației privitoare la mediul înconjurător" în anul 1975 în cadrul unui colocviu organizat în colaborare cu Universitatea din Belgrad [7] ; o cartă a acestei activități educaționale componentă a educației permanente a fost elaborată și adoptată cu acest prilej. Constituită în 1960 de către savantul francez Bartrand de Jouvenel, Asociația internațională „Futuribles" [8] organizează cercetări susceptibile de a deveni puncte de plecare în reorientarea educației în funcție de imperativul protejării mediului înconjurător. S-ar putea cita pentru aceeași problemă sau pentru altele de aceeași natură proiecte de cercetare lansate de UNESCO sau FAO, de către Clubul Romei sau de către diferite organizații neguvernamentale ; totul arată că o mutație trebuie să aibă loc și este în pregătire în domeniul metodologiei reformei educației. Unele regiuni ale lumii, de exemplu, Asia de sud-est, au făcut pași mai numeroși spre identificarea problemelor și spre o abordare bazată pe convergența intereselor și colaborarea inter-țări ; altele sînt în căutarea formelor și a structurilor necesare unui astfel de abordări.

2. Această problematică de natură pluridisciplinară și de o complexitate fără precedent în evoluția societății umane nu revine în primul rînd sau în exclusivitate sistemelor educative și cercetătorilor acestui domeniu. Dar resursele educației, care în fond se exprimă sub forma posibilităților de a inventa și a acționa, de care dispune fiecare individ și fiecare colectivitate umană, nu pot și nu trebuie să fie ignorate. Este adevărat că abordarea și soluționarea problemelor pe care le înfruntă astăzi comunitatea internațională presupune decizii de ordin politic, cooperare continuă a statelor și a organizațiilor guvernamentale și neguver-

[6] *G. Văideanu.* La problématique du monde contemporain — le curriculum — l'éducation permanente, communication presentée à l'onverture de la II-e conference internationale du World Council for Curriculum and Instruction, Istanbul, 14—24 août, 1917, p. 2.

7 Programme d'Éducation Relative a l'Environement de l'UNESCO — PNUE, Colloque de Belgrade sur l'Éducation relative a l'environement, 13—22 octombrie 1975.

8 Asociation Internationale Futuribles, Programmes d'activites, 1976—1978, Chapitre Pre-recherche: prospective de l'environement, p. XVII.

namentale, eforturi convergente ale savanților. Prin însăși natura lor, problemele vitale și de interes general nu se pot însă rezolva fără participarea efectivă a tuturor indivizilor și popoarelor la găsirea și aplicarea soluțiilor.

Vocația specifică a educației și a cercetărilor acestui domeniu este aceea de a exprima în termeni clari imperativele lumii contemporane de a sensibiliza factorii de decizie și masele populare, de a pregăti tineretul pentru identificarea problemelor, pentru stăpînirea complexității lor și inventarea soluțiilor pertinente. Întocmai cum nu este posibilă dezvoltarea națională în afara contextului mondial, tot așa, nu este posibilă soluționarea problematicii lumii în care trăim fără informarea și angajarea maselor populare. Or, a pune în valoare resursele indivizilor și ale popoarelor înseamnă, pe de o parte, a exprima această problematică sub formă de obiective și conținuturi educaționale, iar pe de alta, a transforma educația permanentă într-o realitate socio-pedagogică.

3. Educația permanentă — un răspuns dat imperativelor lumii contemporane. Prin natura și complexitatea ei, problematica specifică întregii comunități internaționale constituie încă un argument în favoarea înscrierii școlii și a diferitelor tipuri de educație (profesională, culturală, politică, moral-civică etc.) în contextul educației permanente. Elaborarea obiectivelor, a conținuturilor, metodelor și modurilor de evaluare a rezultatelor acesteia reprezintă o operație inițiată în unele țări, dar departe de a fi fost încheiată; înscrierea diferitelor niveluri ale învățămîntului și a diferitelor tipuri de educație în perspectiva educației permanente înfruntă pretutindeni multe obstacole, flexibilizarea structurilor învățămîntului și în special instituirea unor examene și concursuri mai adecvate psihologiei umane și scopurilor generale ale educației progresează lent, formulele rigide fiind uneori mai frecvente decît cele raționale; modificarea rolului școlii în contextul educației permanente a dat naștere unor erori și, de aceea, și multor ezitări. „În momentul în care necesitatea deșcolarizării educației, observă Landsheere, este în mod general recunoscută, pare paradoxală afirmația că școala va continua să existe, mai importantă decît în trecut și că rolul educatorilor se va amplifica și diversifica. A deșcolariza educația, nu înseamnă a suprima școala, ci a nu-i permite acesteia să denatureze viața, să creeze o lume artificială axată pe cunoștințe și aplicații care nu au întrebuințare în afara granițelor ei. Se pare că expresia „Școală fără ziduri", deci în contact direct și constant cu societatea și natura, pare a răspunde mai bine preocupărilor de transformare a rolului școlii"[9]. Mai mult, devin din ce în ce mai numeroase și mai ascultate vocile care, în diferite țări, subliniază consecințele unei erori, aceea, că școala contemporană este prea timidă sau prea „neutră" în raport cu complexitatea și gravitatea problematicii cu care este și va fi confruntat tineretul, că școala a abandonat, în numele unor principii bune, dar greșit aplicate, cum sînt „educația permisivă", „educația liberală", unele dintre rolurile ei fundamentale, iar printre acestea, datoria de a inculca elevilor respectul față de valorile fundamentale, fără care conviețuirea devine imposibilă. De fapt, instituirea educației permanente și înscrierea școlii în contextul acesteia se exprimă și trebuie să se exprime prin creșterea nivelului politic, etic, estetic și cultural al vieții sociale, fiecare individ devenind un beneficiar și o sursă de educație. La nivelul indivizilor educația permanentă trebuie să producă un minimum de criterii de orientare, un interes durabil pentru învățare continuă și adaptare și, mai ales, capacitatea de dominare a complexității, a schimbărilor și solicitărilor, iar pe baza acestora, rezultatul cel mai dorit, sentimentul de securitate și seninătate. Altfel spus, educația permanentă are vocația infinit mai complicată față de cea a educației tradiționale, de a-l învăța și a-l ajuta pe individ să trăiască și să muncească într-o civilizație complicată și cu ritm accelerat de schimbare, deci, de a-i oferi în mod constant asistența psihologică, culturală și profesională, care să-i permită să fie el însuși, să rămînă om, să-și îndeplinească rolul social-politic și să evolueze în liniște și cu bune rezultate. În acest sens, fiecare trebuie să participe la promovarea educației permanente ca educat și educator, ca beneficiar și ca sursă educativă. Nu minimalizăm cu nimic prestigiul și vocația educației permanente, dacă îi atribuim funcția, care ar putea părea simplă, deși este profund umană și foarte complexă, de a-i inculca și întreține omului de-a lungul întregii vieți bucuria de a trăi, de a munci și a participa activ la viața socială.

4. Cîteva incidențe. Asimilarea problematicii lumii contemporane și traducerea ei sub formă de obiective, conținuturi și metode ale educației permanente are de parcurs unele etape, de învins multe obstacole, presupunînd, totodată, buna funcționare a unor structuri la nivel național și internațional. Este vorba de structurile politice, de cooperare științifică și de acțiune conjugată necesare abordării problemelor, ale căror soluții se situează la nivelul colaborării internaționale. În unele cazuri aceste structuri

9 G. de Landsheere, La formation des enseignants demain, Fondation européene de la culture, Casterman, 1976, p. 12.

trebuie create, alteori e vorba de perfecționarea funcționării lor. Rare sînt cazurile cînd structurile necesare sînt complete și deschise spre cooperare regională și internațională ; mai rare încă sînt cazurile, cînd aceste structuri sînt articulate în cadrul unui mecanism complet și suplu, susceptibil de a asigura funcționarea lor continuă. În cadrul unui astfel de mecanism o structură a cărei importanță sporește este cercetarea pedagogică. Toate țările dezvoltate și-au amplificat considerabil potențialul în materie de cercetare a educației ; mai toate țările în curs de dezvoltare și-au constituit în ultimele decenii centre sau institute naționale de cercetare pedagogică. Pretutindeni reflexiunea și cercetarea pedagogică revendică un statut mai adecvat și mai important. Dar, prin chiar această revendicare ea contractează obligația de a se deschide ferm spre registrul priorităților reale ale procesului educativ și ale factorilor de decizie, de a recurge la o metodologie integrată și de a se orienta spre soluții realiste, eficiente și puțin costisitoare.

CAPACITATEA D ÎNVEĂȚARE — Condiție a progresului școlar al elevilor

Conf. dr. ION DRĂGAN

1.

Conceptul de „capacitate de învățare" și importanța cunoașterii lui de către cadrele didactice. În **Dicționarul explicativ al limbii române,** conceptul de „capacitate" are și următorul sens (apropiat de preocupările noastre) : „mărime care reprezintă cantitatea maximă de materii sau de energie pe care o poate acumula un corp, un sistem etc."

Într-o viziune modernă psihicul uman este considerat un sistem care intră în mod constant și necesar în interrelații cu macrosistemele din care face parte. Înțelegerea științifică a genezei psihicului (în ontogeneză) și a dezvoltării sale implică, cu necesitate logică, acceptarea capacității sale, ca sistem, de „a acumula materii sau energie". Iar această capacitate nu e altceva decît învățarea. Completînd viziunea sistemică asupra psihicului uman, cu cea constructivistă, putem considera **capacitatea de învățare ca o însușire (efectorie) a psihicului uman, care constă în posibilitatea de a acumula cunoștințe, priceperi și deprinderi ;** ea depinde, pe de o parte, de proprietățile anatomo-fiziologice ale creierului (capacitatea naturală), iar pe de altă parte, de activitatea desfășurată (învățătura) în vederea dezvoltării acesteia (capacitatea dobîndită). Așadar, capacitatea de învățare reprezintă „aliajul dintre darurile naturale, originare, ale omului și rezultatele activității" (7, p. 363).

Acest mod de a înțelege capacitatea de învățare are o deosebită importanță pentru munca pedagogilor, pentru activitatea de instruire și educare. Pornind de la o asemenea concepție despre capacitatea de învățare, educatorii nu vor mai putea pune totul (succesele sau insuccesele) pe seama „darurilor naturale" ale copilului, ci își vor pune problema cum poate fi sporit acest „dar natural" (capacitatea de învățare) pentru ca sistemul psihic al copilului în cauză să poată acumula o cantitate cît mai mare de... „energie" (cunoștințe, deprinderi, abilități). Astfel, dezvoltarea capacității de învățare devine una din problemele majore ale activității didactice, de ea depinzînd, într-o mare măsură, progresul școlar al elevilor.

2.

Condițiile psihologice ale capacității de învățare; caracterul complex al acestei capacități. Înțelegerea acestui concept ne obligă să pornim de la definirea activității care îl implică — învățarea. Învățarea este o activitate umană * care constă pe de o parte, în îmbogățirea tezaurului informațional (instruirea), iar pe de altă parte, în sporirea capacității de răspuns a organismului, adică a creierului (educarea). Ea este atît o activitate spirituală, cît și una fizică, deoarece în actul învățării elevul participă cu întreaga sa ființă. Sînt activități, ca cele de tip intelectual, la care participarea forțelor spirituale este esențială, dar există și activități la care efortul fizic este principal, ca, de exemplu, în învățarea unui sport sau a unor profesiuni bazate pe forța fizică. De fapt, în orice act de învățare participă atît sistemul nervos (în speță creierul) cît și sistemul muscular. „Organul de învățare este, totuși, în primul rînd, capul, respectiv, creierul elevului și abia în al doilea rînd mîinile și picioarele lui". (5, p. 70). Ca atare, cînd vom vorbi despre capacitatea de învățare a unui elev ne vom referi la posibilitățile creierului lui de a însuși un volum mai mare sau mai mic de cunoștințe, de a forma mai rapid sau mai lent niște deprinderi, care să-l ajute să dea răspunsuri cît mai adecvate solicitărilor din lumea ambiantă.

După cîte se știe din experiența fiecărui educator, aceste posibilități diferă de la un elev la altul. Ele sînt, deci, niște însușiri ale personalității, care pot avea caracter mai general sau mai special. Așa, de exemplu, sînt elevi care învață bine la toate obiectele de învățămînt, în timp ce alții pot obține rezultate bune și foarte bune doar la anumite discipline. Aceștia din urmă au o capacitate de învățare specială, în timp ce primii au capacitate de învățare generală.

Înțelegerea cît mai deplină a conceptului de capacitate de învățare ne obligă la analiza condițiilor care stau la baza formării sale.

Condiția de bază ca elevul să poată învăța este **atenția.** Nu există activitate umană conștientă care să se poată desfășura normal fără o atenție susținută. Așadar, **gradul de dezvoltare a atenției, a calităților acesteia** (stabilitatea, concentrarea, distribuția, volumul, mobilitatea) **constituie elementul de bază al capacității de învățare,** motiv care l-a determinat pe pedagogul ceh Comenius să îndemne pe educatori: „Să vorbim numai pentru cei care ascultă, să-i învățăm pe elevi numai atunci cînd sînt atenți". Cuvintele sale nu au semnificația unui abandon în fața neatenției elevilor, ci, din contră, ele sînt un îndemn la stimularea prealabilă a atenției la lecție.

Stimularea și menținerea atenției elevilor depinde, în cea mai mare măsură, de măiestria pedagogului și, în primul, rînd, de priceperea cu care știe să pună în mișcare **motivele** elevilor, adică acele forțe interne care propulsează, orientează și dinamizează (energizează) orice activitate umană și ca atare și activitatea de învățare. Cînd elevul este motivat de conținutul celor predate și de modul în care sînt predate devine, implicit, foarte atent. Așadar **capacitatea de învățare a elevului sporește pe măsura motivării sale.**

Însușirea cunoștințelor fie sub forma lor intuitivă (iconică), fie sub forma lor simbolică (conceptuală), sau sub forma acțională (motrică), presupune o bună funcționare a **analizatorilor** elevului (în special a celor solicitați în activitatea de învățare). Astfel percepțiile lor vor fi confuze. Cunoscînd importanța acestor vestibuli ai cunoașterii, marele pedagog Pestalozzi consideră că „a vedea bine și a auzi bine, e primul pas spre înțelepciune în viață".

Verificarea capacității funcționale a analizatorilor (acuității) constituie una dintre obligațiile elementare ale tuturor educatorilor și în special a diriginților, tot atît de importantă ca și vizita medicală, odată cu care ar trebui să se și facă, adică la începutul anului școlar. Unul din criteriile așezării elevilor în bănci ar trebui să fie și acuitatea analizatorilor vizuali și auditivi.

Percepția ca element al capacității de învățare se perfecționează odată cu înaintarea elevului în vîrstă, dar nu de la sine, ci numai în măsura în care educatorii (învățătorii, profesorii) se preocupă de acest lucru prin îndrumarea, stimularea și orientarea ei cu ajutorul cuvîntului spre aspectele esențiale. Procedînd astfel, în mod sistematic, educatorii îi cultivă elevului și **spiritul de observație,** de asemenea, **o valoroasă însușire a capacității de învățare.**

Învățarea este tratată în cele mai multe lucrări de psihologie în corelație cu memoria, la care — din păcate — este adeseori redusă, în practica pedagogică. Fără a cădea în această greșeală, considerăm, totuși, **că memoria este un element important al capacității de învățare.** Elevii cu o bună memorie sînt, de obicei, elevi cu rezultate excelente la învățătură. „Memoria bună" însă nu poate fi considerată aceea în care întipărirea și stocarea cunoștințelor se realizează mecanic. Odată cu înaintarea pe treptele superioare ale învățămîntului, productivitatea memoriei elevilor este condiționată de măsura în care profesorii îi inițiază

* Ne referim la învățarea de tip școlar.

în tehnicile memorării logice, adică a utilizării procedeelor raționale în memorare (împărțirea textului de memorat în unități logice, scoaterea ideilor principale, sistematizarea acestora în structuri logice etc.).

Fără implicarea **gîndirii,** a operațiilor ei (analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea) și a instrumentelor logice (judecata, raționamentele) în activitatea de învățare, capacitatea de învățare a elevilor este simțitor prejudiciată. Profesorii cu bune rezultate la disciplina pe care o predau sînt, de obicei, cei care se preocupă de cultivarea gîndirii elevilor lor, utilizînd în acest scop strategiile euristice în predare (conversația euristică, învățarea prin descoperire, problematizarea etc.); prin caracterul lor stimulator, activizator, aceste metode dezvoltă structuri operaționale care să le permită elevilor utilizarea independentă și creatoare a cunoștințelor asimilate în situații noi. Astfel, aceste metode contribuie în mod substanțial la sporirea capacității de învățare a elevilor.

Dezvoltarea, printr-un învățămînt desfășurat în mod științific, a proceselor psihice și a calităților lor constituie, deci, aspectul general al formării capacității de învățare. Dar, după cum spuneam mai sus, unii elevi au rezultate deosebite la învățătură numai la anumite obiecte de învățămînt. Aceasta înseamnă că elevii în cauză au o capacitate specială. Capacitatea specială este condiționată de o anumită aptitudine care, de obicei, asigură performanțe deosebite la obiectul în cauză: matematică, limbi străine, muzică, tehnică, sport etc.

În vederea multor educatori capacitatea de învățare este considerată ca fiind determinată mai ales de procesele intelectuale ale elevilor. Aceasta este o viziune trunchiată asupra capacității de învățare, căci practica pedagogică a demonstrat și demonstrează că rezultatele bune la învățătură pot fi obținute și de către elevi mai puțin dotați intelectual, dar care au, în compensație, o mare capacitate de perseverare, o stăruință deosebită în studiu. Așadar, **conceptul de capacitate de învățare conține, pe lîngă elemente intelectuale și elemente nonintelectuale, atitudinale etc.**

Un elev a cărui atitudine la învățătură este pozitivă și care-l face să fie interesat, perseverent, stăruitor, harnic — cum se obișnuiește a se spune — poate fi considerat ca avînd o bună capacitate de învățare. Iată că, la elementele unanim cunoscute ale capacității de învățare trebuie să adăugăm, cu necesitate, și **trăsăturile caracterologice** amintite mai sus, care fac ca elevul care le posedă să obțină rezultate tot atît de bune la învățătură ca și cel dotat intelectual, dar mai puțin perseverent.

3.

Formarea și dezvoltarea capacității de învățare. Capacitatea de învățare este potențială, sau naturală (căci orice om se naște cu posibilitatea de a învăța) și este specifică creierului uman. Datorită acestei însușiri, copilul își formează din primele săptămîni de viață reflexe condiționate, care sînt primele rudimente ale învățării. Dar de aici și pînă la capacitatea de a opera cu simboluri lingvistice sau numerice de înaltă abstractizare, drumul este foarte lung, trecînd prin toate gradele de învățămînt și prin toate etapele învățării și avînd particularități specifice vîrstei, individualității elevilor, precum și calității instrucției și educației primite. În această accepție dezvoltarea psihică a copilului, prin activitatea de învățare, modifică în sens ascendent și capacitatea sa de învățare, făcîndu-l capabil pentru învățare de nivel din ce în ce mai înalt (3, p. 83).

Capacitatea de învățare se dezvoltă sub influența activității de învățare. Îmbogățirea tezaurului informațional nu este un proces cumulativ, ci unul formativ, idee subliniată încă de la începutul acestui secol de A. Binet care spunea că „trebuie să recunoaștem că conținutul a ceea ce se predă exercită întotdeauna o influență enormă asupra educației inteligențelor și asupra utilității instrucției" (1, p. 22). În zilele noastre această idee a devenit un loc comun, știut fiind că nivelul de dezvoltare a capacităților creierului este o rezultantă a activității de instruire desfășurate cu elevul pînă la acea dată. De fapt, „învățarea școlară nu începe niciodată pe un loc gol, ci întotdeauna are înaintea sa un anumit stadiu al dezvoltării infantile, parcurs de copil pînă la intrarea în școală" (8, p. 317).

Învățarea se produce tot timpul, însă la nivele diferite. Ea urmărește — prin rațiunea de a fi — sporirea capacității de adaptare a organismului, prin efectele care le are asupra transformărilor comportamentale. Aceste transformări „sînt un rezultat al transformărilor schemelor de acțiune și schemelor operatorii... La nivelul gîndirii, acțiunile se transformă în operații prin care se realizează o prelungire a acțiunii în gîndire, prin interiorizare" (6, p. 52). Acest mod de a pune problema dezvoltării capacității de învățare învederează corelația care există între activitățile obiectuale și activitățile mintale; ca atare, nivelul și calitatea capacității de învățare depinde de nivelul și calitatea procesului de învățămînt, în speță a învățării. În această concepție „este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea" (8, p. 321). Este vorba despre dezvoltarea psihică generală și ca atare și despre

dezvoltarea capacității de învățare. Această dezvoltare se produce atunci cînd și acolo unde învățarea se desfășoară în conformitate cu legile psihologice. Este semnificativă din acest punct de vedere aceea lege pe care Ed. Claparède o numește „legea extensiunii vieții mintale" și care sună astfel: „Dezvoltarea vieții mintale este proporțională cu distanța care există între trebuințe și mijloacele de a le satisface" (4, p. 49). În implicațiile ei pedagogice, această lege indică necesitatea de a pune elevii în situația de a face eforturi intelectuale pentru dobîndirea cunoștințelor, eforturi care se soldează cu efecte pozitive și în planul dezvoltării capacității de învățare; elevii cărora li se „servește" învățătura de-a gata au mai slabe abilități intelectuale. Psihologia modernă a învățării a stabilit ca o lege influența acțiunilor externe asupra formării operațiilor interne; în lumina acestei legi, formarea capacității de învățare implică cu necesitate și preocuparea educatorilor pentru formarea algoritmilor mintali. Importanța acestora este de necontestat dacă admitem că „învățarea nu trebuie doar să ne conducă undeva; ea trebuie să ne permită să continuăm mai ușor în etapa următoare" (2, p. 45). Această continuare este posibilă dacă i s-a format elevului capacitatea de învățare la nivel mai înalt, capacitate care implică, pe lîngă dezvoltarea nivelului proceselor de cunoaștere și existența unor algoritmi de muncă intelectuală.

Desigur, că, nivelul și eficiența capacității de învățare sînt influențate în formarea și dezvoltarea lor și de factori extradidactici, cum ar fi ambianța culturală în care trăiește și se dezvoltă copilul, mediul său socio-economic, sănătatea elevului, atitudinea părinților față de școală și învățătură etc. Luînd însă în considerare că școala și educatorii au rol hotărîtor în formarea și dezvoltarea acestei capacități, ne-am oprit cu mai multă stăruință asupra acestor factori care sînt, prin logica lucrurilor, direct responsabili de progresul școlar al elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. A. Binet, *Ideile moderne despre copil*, Cuvînt introductiv, traducere, note și comentarii de D. Todoran, E.D.P., București, 1975.
2. S. J. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, E. S., București, 1970.
3. R. Borger, and A. E. M. Seaborne, *The development of learing Capacity*, în *The Psychology of Learning*, Penguin Booxltd, Middlesew,England, 1966.
4. Ed. Claparède, *Educația funcțională*, traducere de prof. M. Niculescu, E.D.P., București, 1973.
5. I. Furlan, *Învățămîntul modern și instruirea intensivă*, traducere de A. Tamcencu, E.D.P., București, 1975.
6. A. Găvenea, *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt*, E.D.P., București, 1975.
7. S. L. Rubinstein, *Despre însușirile psihice și capacitățile omului*, în : S. L. Rubinstein, *Existență și conștiință* (traducere), E.S. București, 1960.
8. L. S. Vîgotski, *Opere psihologice alese*, vol. I, cu prefață de V. Pavelcu, în românește de Valentina Radu și Ludmila Slifea, E.D.P., București, 1971.

PROMOVABILITATEA INTEGRALĂ— de la deziderat la realitate

Prof. FLORIAN BIOLĂNESCU
directorul Școlii generale Băicoi — Liliești Prahova

Pentru formarea multilaterală a omului chemat să răspundă complexelor comenzi sociale ale epocii contemporane, a devenit axiomatică ideea ca întreaga generație tînără să aibă o bază generală de cunoștințe științifice și tehnice, capabilă de a-și completa, ulterior, acele priceperi și deprinderi prin care să corespundă creativ diversității de cerințe caracteristice permanentelor transformări care au loc în societate.

Or, era și firesc ca să se pornească, mai întîi, de la crearea unor mijloace și experimentarea unor metode și procedee în scopul lichidării rebuturilor școlare. În acest scop, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 a jalonat

științific căile privind lichidarea repetenției la clasele I-IV și, în perspectivă apropiată, la gimnaziu. La baza acestei hotărîri au stat experiența valoroasă a multor cadre didactice, studii și cercetări de psihologie a copilului, evoluția psihică a generațiilor tinere în urma expansiunii mijloacelor informaționale pe tot cuprinsul țării.

Considerînd că școala noastră [1] s-a circumscris încă din anii anteriori plenarei partidului (și cu atît mai mult după aceasta) acestor cerințe pedagogice, credem a nu fi lipsit de interes să prezentăm cîteva din modalitățile folosite în acest scop, îndeosebi a corelației dintre necesitate și căile de rezolvare. (În fond, **problema fundamentală nu este aceea a promovabilității cu orice preț, ci a rezolvării ei calitative, principiale, printr-un sistem de măsuri adecvate, obiectivizate științific).** Din aceleași considerente, vom releva și cîteva concluzii care, deși particulare, ele pot avea o arie generală de afirmare pe frontul pedagogic.

În studiul de față ne propunem a demonstra — desigur din punctul nostru de vedere — unele aspecte fundamentale :

A) Posibilitatea promovabilității integrale la cls. I-IV în condițiile actuale de care dispune școala românească ;

B) Modalități specifice pentru realizarea acestei cerințe, simultan cu asigurarea ridicării calitative a cunoștințelor elevilor ;

C) Reconsiderarea bugetului de timp al elevilor în contextul educațional general al copilului ;

D) Perspectiva promovabilității integrale la gimnaziu.

A.

Din totdeauna, încă din cea mai fragedă vîrstă, copiii înclină să execute lucruri care, pentru ei, constituie adevărate „opere". Acest fapt se amplifică o dată cu vîrsta : în perioada preșcolară, jocurile cu caracter constructiv, modelator, devin pentru ei o adevărată pasiune, mai cu seamă cînd încep să facă distincția culorilor și chiar a liniei de perspectivă (la desen) din unghiul lor de vedere (uneori ridicînd semne de întrebare și pentru adulți. Aceste exteriorizări specifice copilăriei capătă amploare progresivă în anii școlari fără a se pierde niciodată din vedere că „satisfacția și bucuria de a munci nu sînt proprii numai elevilor buni" [2]. În consecință, ideea promovabilității integrale cere ca „activitatea (diferențiată) trebuie să-i vizeze pe toți elevii clasei, indiferent de nivelul capacităților intelectuale și gradul de pregătire, atît pe cei care întîmpină dificultăți, cît și pe cei cu posibilități deosebite, astfel încît să poată fi stimulată dezvoltarea fiecărui copil sau tînăr pînă la nivelul maxim al posibilităților sale" [3, 4].

Opinia (și experiența) noastră demonstrează că ideea promovabilității a fost privită în mod responsabil. Faptul că în vara acestui an am încheiat un ciclu întreg (cls. I-IV) fără ca să fi avut repetenți, este un indiciu material atît al potențelor psihofizice ale elevilor, cît și al capacității cadrelor didactice care, fructificînd cunoștințele asimilate în cadrul perfecționării periodice, dar mai ales străduindu-se să valorifice (la nivelul clasei, în convorbiri interdisciplinare, în cadrul comisiei metodice, a consiliului profesoral) propriile inițiative (scheme, planșe, fișe de testare, fișe de observații docimologice etc.), au demonstrat că repetența poate fi lichidată. Fără îndoială că într-un colectiv destul de numeros cum este al nostru, s-au ivit și cazuri „problemă", dar care au fost rezolvate cu răbdare și, mai ales, cu devotament.

Convingerea noastră este că promovabilitatea integrală este o problemă rezolvabilă. Bineînțeles că nu se realizează nimic de la sine ; la început, o problemă delicată a fost înțelegerea **necesității obiective** a acestui act pe plan social. Un sprijin eficient ne-a fost acordat prin apariția studiului elaborat de Ministerul Educației și Învățămîntului privind problema necesității lichidării repetenției, precum și instrucțiunile suplimentare referitoare la probleme ca : volumul temelor pentru acasă, reducerea orei de curs la 45 minute, îndrumările tematice privind conținutul unor discipline ș.a. La nivelul școlii, au fost dezbătute pe larg probleme specifice legate de această tematică, despre care ne vom ocupa pe larg la punctul B.

Analizînd aspectele specifice care converg spre scopul major al promovabilității integrale, vom menționa de la început **necesitatea unor obiective clare,** secondate de măsurile cele mai adecvate. Aceste obiective constituie rodul unei mature consultări a cadrelor didactice, a colectivului permanent de îndrumare și control (secretar B.O.B., director, director adjunct), și numai după aceasta se trece la întocmirea planului general de muncă.

---

1 De șase ani promovabilitatea, la ciclul primar, este de 100% ; de cinci ani și la gimnaziu : 25 de cadre didactice din 30 nu au avut corigențe timp de 8 ani.

2 **LUMINIȚA GHIVIRIGĂ, Implicații formative ale unor aspecte metodice din lecția modernă,** „Revista de pedagogie" nr. 6/1977, p. 5—12.

3 **IULIAN NICA, Clasic și modern în perfecționarea procesului de învățămînt",** „Revista de pedagogie" nr. 9/1977, p. 7.

4 **FLORIAN BIOLĂNESCU, Metode, procedee adecvate pentru ritmuri de învățare diferite,** „Revista de pedagogie", nr. 5/1977.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că „Justețea și eficiența conducerii depind de claritatea obiectivelor". Aceeași claritate a obiectivelor trebuie extinsă și la nivelul claselor, al disciplinelor de învățămînt, al muncii educative ș.a.m.d.

Cînd ne-am propus ca obiectiv esențial asigurarea promovabilității integrale, aceasta a fost aprofundată prin specificarea creșterii procentuale a notelor mari în funcție (și determinată) de evaluarea și reevaluarea experienței acumulate.

B.

Fără îndoială că pentru realizarea acestui scop preconizat de documentele de partid, pe prim plan trebuie avută în vedere perfecționarea continuă a metodologiei didactice, printr-o continuă experimentare a celor mai indicate metode și procedee care să asigure nu numai idealul — dovedit realizabil — al promovabilității, ci și un nivel calitativ superior de cunoștințe în conformitate cu cerințele actuale. „Obligațiile prioritare privesc acum calitatea învățămîntului, orientarea lor social-politică și științifică, pentru a da tineretului acea pregătire teoretică și practică reclamată de nivelul dezvoltării științei și tehnicii" [5].

Vom căuta să reliefăm acele modalități care au concurat la promovabilitatea integrală (cu recunoașterea faptului că nu sînt în întregime originale, dar optica prioritară a acestora s-a focalizat pe două coordonate : promovabilitate + calitate).

Un procedeu inedit folosit de noi a fost acela al **nominalizării** pe cadre a elevilor slabi. Fiecărui cadru didactic i s-a repartizat, la început de an, în urma testelor inițiale, un elev (cel mult doi) de care să se ocupe întreg anul școlar : pregătirea temelor, învățarea dirijată, urmărirea programului extrașcolar, asistențe la ore, timpul liber, regimul de lucru (și condițiile) din familie. Aprecierea anuală a cadrului respectiv a fost, în mare măsură, determinată de modul în care s-a ocupat de elevul dat „spre patronaj".

Cîțiva ani am folosit și procedeul pregătirii în grup a elevilor deficitari, în comportamentul școlar. În fiecare zi (deși condițiile de spațiu ne sînt nefavorabile), am găsit posibilitatea ca două-trei cadre să îndrume și să urmărească pregătirea elevilor pentru a doua zi. Nu putem afirma că acest procedeu a dat rezultate deosebite, dar i-a obișnuit pe elevi să se apropie mai atent de studiu, le-a creat treptat responsabilitatea pentru activitatea școlară. (Se înțelege că dacă spațiul ne-ar permite, elementele organizatorice ar fi altele). Primul rezultat al acestor modalități de lucru s-a evidențiat prin economia de timp ce s-a creat profesorului în ora ulterioară (cînd n-a mai fost nevoie să reia aceleași discuții despre incorectitudinea unor elevi), iar pe de altă parte, subiecții implicați au înțeles treptat că orice efort pozitiv are un rezultat stimulativ.

Un rol aparte în lichidarea repetenției l-au avut experimentarea și valorificarea unor fișe de lucru (la gramatică, compunere, geografie, cunoștințe despre natură ș.a.), concepute de cadrele din școala noastră, a căror viabilitate s-a exteriorizat în stimularea activității independente a elevilor, le-a incitat interesul pentru muncă. Este semnificativ faptul că (folosind și sprijinul material al unor părinți) sînt unele clase unde fișele au devenit **procedeu permanent** de lucru, elevii fiind solicitați a alege una-două variante posibile din mai multe, din care unele eronate dar apropiate din anumite puncte de vedere.

Pentru o eficiență sporită a metodelor și procedeelor folosite în școală, considerăm a avea un loc aparte problema evaluării progresului școlar. Pe parcursul anilor, am realizat grafice care ilustrează dinamica progresului școlar (uneori și regresul) ; cercetarea cauzelor acestor efecte ne-a prilejuit posibilitatea reglării operaționale și active și într-un sens și în altul. Pe baza acestor teste docimologice, am ajuns la concluzia că **este de un real folos crearea unui sistem adecvat de evaluare a progresului școlar, cu caracter permanent** (concluziile avînd ca suporți materiali testele de progres) cel puțin trimestrial (noi am făcut-o și mai frecvent), pentru a putea interveni în timp optim (directorul, diriginte, profesorul, învățătorul) în cadrul fiecărui compartiment, sau, în ansamblu, cu **decizia de reglare** [6].

S-au purtat dezbateri privind evaluarea progresului școlar între clase paralele, între disciplinele de la aceleași clase, între cicluri (în special între cls. IV-V), între învățătorii aceleiași clase sau profesori de aceeași specialitate, despre raportul dintre progresul școlar la aceleași clase, ținînd seama de contribuția diriginților și a părinților etc.

Dar acțiunile optate de noi pentru lichidarea repetenției au cuprins și măsuri mai ample care au presupus studii, analize și dezbateri a căror eficiență s-a repercutat favorabil asupra factorilor de influență generală privind problema în discuție. Printre acestea menționăm formarea unor colective care au studiat probleme ca : „Contribuții originale ale unor cadre din școala noastră la ridicarea calitativă a eficienței predării", „Demonstra-

5 **SUZANA GĂDEA, Ridicarea calității învățămîntului la nivelul înaltelor exigențe actuale,** „Revista de pedagogie" nr. 9/1977, p. 2.

6 A se vedea: **Evaluarea progresului școlar, premisă a perfecționării procesului de învățămînt,** „Revista de pedagogie" nr. 6/1977.

ția și experimentul ca efecte ale muncii individuale a unor micro-grupuri de elevi", „Strategii și tactici privind depășirea mediocrității elevilor slabi", „Restructurări metodologice în contextul lecției de 45 minute" ; simpozion pe tema : „Metodologia informării politice în cadrul ambelor cicluri (primar și gimnazial)", **sesiune specială de comunicări privind evoluția progresului școlar ș.a.**

Referindu-ne în mod special la ciclul primar, vom relata lacune care încă persistă (și credem că nu numai la noi) : există o slabă înțelegere a ideii de „temă pentru acasă", planificarea unor acțiuni în perioade de „vîrf" (nu știm de ce, în școli, prima fază de concurs a Festivalului „Cîntarea României", ediția I, a fost programată în jurul primei decade din decembrie — ceea ce e de la sine înțeles că pregătirile de ansamblu s-au făcut ... chiar în perioada tezelor sau a lucrărilor de control !) ; se cunosc (și nu puține cazuri) cînd elevii de clasa I sînt nevoiți să lucreze ore în șir pentru a „satisface" cerințele învățătorilor ; oricîtă importanță ar avea desenul (în special cel tehnic), sînt situații cînd unor elevi le-au fost necesare opt-zece ore (! !) pentru a-și face lucrarea (care, în paranteză fie spus), a fost apoi încă o dată, prezentată elevilor. Are dreptate dr.Vl. Krasnoselschi cînd, analizînd fenomenul de repetenție, ordonează cauzele astfel : „Cauze școlare generale, cauze școlare diferențiate pe trepte, cauze individuale (care țin de elevi)", dar, am adăuga noi, și **cauze determinate de noi înșine,** căci „Supraîncărcarea elevilor poate diminua sau anihila (s.n.) efectul pozitiv al stimulării interesului și motivației lor (elevilor n.n.) de învățare" [7].

Ne-am referit la cîteva aspecte privind posibilitatea promovabilității, integrale și am dori să revenim la necesitatea de a se găsi mijloace cît mai eficiente care să nu stingherească dezvoltarea individualităților dotate, dar prin activitatea diferențiată să procedăm cu tact deosebit spre a nu crea bariere artificiale, ci ca o modalitate, prin cunoaștere, a acelor interese și aptitudini către care au predilecție mai deosebită, și elevilor mai slabi să le oferim condiții prielnice de cultivare a acestora.

Cu riscul de a repeta o idee susținută într-un studiu publicat anterior, menționăm (timpul și rezultatele au dovedit viabilitatea afirmației) că **una din condițiile sine qua non care potențează posibilitățile psihice ale tuturor elevilor este asigurarea participației de masă la acțiunile politico-ideologice și cultural-educative organizate de școală,** iar „oportunitatea aplicării diferitelor măsuri de tratare adecvată a elevilor poate fi judecată numai în condițiile în care acestea sînt analizate sub aspectul **integrării** (s.n.) lor în **ansamblul activității instructiv-educative"** (s.n.) [8].

C.

Una din căile care ne-au permis soluționarea obiectivului major al promovabilității integrale a constat în **reevaluarea bugetului de timp al elevilor.** Psihologi și pedagogi cercetători ai fenomenului de scădere a posibilităților de asimilare conștientă, sînt unanimi în a aprecia că **o cauză fundamentală a rebuturilor școlare este supraîncărcarea elevilor.** Referindu-ne la acest aspect, nu ne gîndim unilateral, în sensul că școala nu ar întreprinde măsurile ce se impun pentru remedierea acestei adevărate plăgi sociale care estompează dezvoltarea armonioasă a copilului, ci privim un întreg complex de împrejurări în care sînt implicați diferiți factori : familia, mediul social, timpul de joacă, tentațiile informaționale, grupul din care face parte elevul, cum își organizează timpul liber și, bineînțeles, îndatoririle școlare.

Am ajuns la concluzia că volumul activităților extraclasă, în general, efectuarea temelor și studiul individual, acțiunile preconizate de școală în afara orelor ș.a., nu numai că întrec volumul de timp din perioada predării, dar, pe alocuri, depășește cu mult timpul de lucru al unui om al muncii, adult. Din eșantioanele selectate în urma unor investigații efectuate la cl. a VI-a, VII-a și a IX-a, toți subiecții fiind cu medii peste 8, am constatat, timp de un an de zile, că perioada efectuată pentru învățătură și activități extraclasă a fost în medie de 10—12 ore pe zi.

S-a impus, de la sine, a privi cu răspundere regimul de zi al copilului, rămas „o cenușăreasă" a preocupărilor educative. Gîndind la implicațiile nefavorabile ale unei dezorganizări totale în modul de lucru al elevilor, am avut în vedere următoarele măsuri :

1. Prezentarea regimului de zi al copiilor (în cele două variante : învățămînt a.m. și învățămînt p.m.) ; aceasta și pentru elevi, dar și pentru părinți. Urmărirea exigentă a acestui aspect.

2. Organizarea, la stația de amplificare a orașului, a unei emisiuni bilunare „Părinți și copii", în cadrul căreia prezentăm pe larg părinților cum și ce pot face în sprijinul pregătirii și organizării vieții copiilor.

3. Înscrierea în cadrul Universității cultural-științifice a două cursuri spe-

7 **VLADIMIR KRASNOSELSCHI,** Analiza structurală a rezultatelor școlare, „Revista de pedagogie" nr. 6/1977, pag. 23.

8 **ION T. RADU,** Contribuții la o strategie a diferențierii instruirii, „Revista de pedagogie" nr. 6/1977, p. 26.

ciale : „Probleme pedagogice actuale în viața preadolescenților".

4. Activizarea orelor de dirigenție prin dezbateri pe teme : „Cum îmi folosesc timpul liber", „Pregătirea pentru lecții", „Mijloacele mass-media în viața mea personală".

5. Formarea unor colective de întrajutorare la nivelul elevilor.

6. Discutarea rolului televiziunii în viața lor personală și a emisiunilor recomandate.

7. Diferitele modalități de folosire a timpului liber și scopul acestora ș.a.

D.

După cum este cunoscut, se stipulează ca, într-o perspectivă apropiată, să se ia în considerare și posibilitatea lichidării repetenției în gimnaziu. Părerea noastră este că, dat fiind condițiile tot mai complexe de care dispune școala, printre care un loc aparte îl au optica nouă privind manualele școlare, programele, corelația dintre ciclurile de învățământ, implicarea ideologică și legislativă a tuturor factorilor de influență educațională, democratizarea relațiilor școlare, noua concepție a relațiilor profesor — elev în înfăptuirea cerințelor instructiv-educative, acest lucru este întru totul posibil. Credem a fi de mare importanță „Cum se prezintă elevilor, realitatea, noțiunile și limbajele noi, dezvoltarea capacității, interesului, motivației..., frecvența și calitatea exercițiilor, continuitatea și ritmicitatea verificării nu numai cu scopul notării, ci în special cu acela al întăririi achizițiilor și al transmiterii unei strategii de autoevaluare și autocontrol" [9].

Rolul primordial îl deține profesorul, tocmai în spiritul unei noi evaluări a relațiilor profesor-elev în procesul educațional. „Ni se cere un deosebit efort de invenție, de creație științifică și practică, **de regîndire a întregului proces instructiv-educativ** (s.n.), de transformare în termeni pedagogici a programului politic pe care partidul l-a dat școlii" [10].

9 VLADIMIR KRASNASESCHI, Analiza structurală a rezultatelor școlare, „Revista de pedagogie", nr. 6/1977, p. 24.

10 EMILIAN DIMITRIU, Contribuția educației prin muncă la educația ideologică a tineretului școlar, „Revista de pedagogie", nr. 6/1977, p. 3.

Modalitatea fundamentală de „regîndire", la nivelul nostru, a constat în revitalizarea participației intrinseci a elevului în procesul predării, în îmbinarea în cadrul aceluiași creuzet a metodelor clasice cu cele moderne. Scopul studiului de față nu este acela al enumerării și explicitării metodelor și procedeelor adecvate folosite în acest sens (deși sîntem conștienți de necesitatea relatării lor), ci a arăta că am ajuns la concluzia că repetenția la gimnaziu poate fi lichidată. (Deși avem un număr destul de mare de elevi, și la gimnaziu am reușit de 5 ani școlari să nu avem repetenți, bineînțeles luînd în considerare și situația din septembrie a fiecărui an școlar.) Modalitățile de care am amintit la punctele B și C sînt întru totul valabile, la „scara" respectivă, și pentru gimnaziu.

Credem a fi important faptul că profesorii noștri au înțeles un element esențial : **răspunderea personală, în fața colectivului, pentru nivelul de cunoștințe al elevilor.** Simultan cu aceasta (și în măsură egală), depunerea unor eforturi permanente pentru a-i face pe elevi să înțeleagă că **ei înșiși** au o răspundere și că această responsabilitate nu este un simplu „raport" autocritic, ci o realitate care se raportează la ei înșiși, eficiența acestui mod de a gîndi determinîndu-i să aibă o altă (eventual, o nouă) încredere în propriile lor forțe.

Printre formele specifice la gimnaziu, menționăm activitatea independentă cu elevii mediocri, pregătirea temelor prin sistemul de întrajutorare, activizarea **tuturor** elevilor în acțiunile extraclasă, integrarea elevilor slabi în activități deosebite inițiate la nivelul clasei sau al școlii, discutarea elevilor cu note slabe în „Sfatul omeniei", formarea unor colective de părinți, pe circumscripții școlare, care vizitează familiile cu elevi „problemă", săptămînal, perfecționarea formelor pedagogice de predare la nivel de specialitate, organizarea consultațiilor cu părinții, dar și cu elevii, în special.

Desigur, de un real sprijin ne-au fost și studiile publicate de „Revista de pedagogie", care în ultimii doi ani a promovat în paginile sale cuceririle metodologice noi în practica școlară românească.

Urmărirea perseverentă a obiectivelor și măsurilor propuse au concurat favorabil la realizarea promovabilității integrale și la gimnaziu, fapt ce demonstrează că acest deziderat este o posibilitate.

CALITĂȚILE PERSONALITĂȚII PROFESORULUI— văzute de elevi

Lector univ. dr. ADRIAN NECULAU

Situația profesorului în clasa școlară este aceea de lider formal. Această poziție este determinată de cel puțin cîțiva indicatori: status-ul de adult, superioritatea sa față de elevi în ce privește cuantumul de cunoștințe posedate, experiența socială, capacitatea de a organiza și conduce colectivul de elevi. Nu mai puțin importantă este și autoritatea, rezultînd din funcția sa, aceasta presupunînd dreptul și obligația controlului, sancționarea rezultatelor muncii, organizarea (și reorganizarea) structurii grupului școlar, distribuirea funcțiilor etc.

Pentru acoperirea acestui status complex, profesorul trebuie să angajeze nu numai capacitatea sa profesională, arsenalul mijloacelor didactice, ci întreaga sa personalitate. Grupul social, care este clasa școlară, consideră (sau ar trebui să considere) rol-status-ul profesorului drept cadru de referință, modul polarizator, releu al aspirațiilor membrilor săi. Răspunzînd „așteptărilor" formulate de către elevi, profesorul devine o adevărată personalitate socială. **„Oferta" sa personală, modalitatea prin care profesorul actualizează cerințele status-ului său, status-ul său în acțiune se exprimă prin acoperirea cu rolul adecvat. „Interpretarea" rolului reprezintă, deci, actualizarea personală, dinamizarea status-ului. Rolul nu poate fi conceput decît ca aspectul activ, novator, creativ al comportamentului psihosocial. El reprezintă personalitatea profesorului, colorează și nuanțează comportamentul cerut de status.**

Care sînt „atributele" prin care profesorul poate îndeplini într-un mod satisfăcător aceste cerințe? Ce se așteaptă din partea sa? Cum ar trebui să fie? Cum proiectează elevii modelul de profesor ideal? La aceste întrebări încearcă să răspundă cercetarea noastră.

Precizăm că „lista de trăsături" nu poate constitui decît un instrument ajutător în evaluarea calității muncii unui profesor, a rezultatelor sale. Personalitatea liderului (și profesorul este un lider) trebuie considerată prin raportare la **grupul** cu care lucrează (sintalitatea clasei, aspirațiile membrilor, nivelul motivației etc.) și **situația** concretă în care acționează (în timpul lecției, în activități extrașcolare, definitivarea unui proiect de acțiune al întregii clase etc.) * **Activitatea profesorului,** deci, **trebuie văzută mai ales ca un proces de interacțiune** și mai puțin ca un ansamblu de calități. Personalitatea profesorului se exprimă prin rezultatele sale, prin modul în care este receptată.

Cercetarea întreprinsă de noi s-a desfășurat în șapte licee din orașul Iași și a cuprins un număr de 1 113 elevi din anii I și III. S-a desfășurat după un „model de abordare", cuprinzînd un număr de cinci variabile (climatul de muncă în școală, satisfacții în colectivitatea școlară, grupul-clasă, profesorul în colectivul clasei și calitățile personale ale profesorului) și un număr de 35 indicatori. Pentru articolul de față utilizăm numai rezultatele referitoare la „calitățile profesorului" **.

În realizarea anchetei am utilizat un chestionar cu întrebări care solicită intensitatea atitudinii (pe șapte, cinci sau trei trepte de intensitate).

— Cîți dintre profesorii dv. au reușit să vă determine un interes deosebit pen-

* Am dezvoltat acest punct de vedere în **Liderii în dinamica grupurilor**, Ed. științifică și enciclopedică, 1977, p. 101—112.

** Rezultatele privind primele patru variabile pot fi consultate în O perspectivă psihologică asupra colectivității școlare, Analele științifice ale Univ. „Al. I. Cuza" Iași, Secțiunea a III b, 1976 și Colectivitatea școlară — mijloc de învățare socială în Tineret, cercetare, acțiune, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, mai—iunie 1977.

Tabelul 1

Toți	Foarte mulți	Mulți	Jumătate	Puțini	Foarte puțini	Nici unul
7	6	5	4	3	2	1

tru materia pe care o predau ? (vezi tabelul 1).

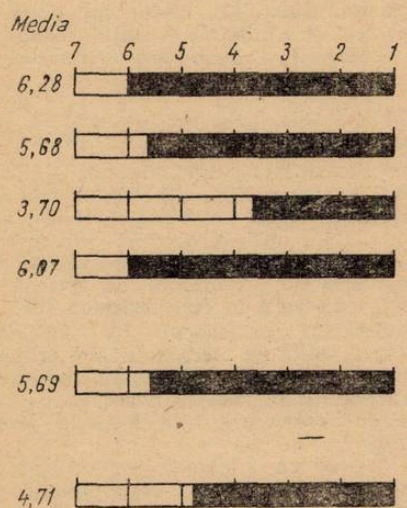
În prelucrare am făcut media pe fiecare întrebare (apoi media indicatorului și a variabilei).

Am inclus în chestionarul nostru cîteva din cele mai frecvente trăsături inventariate de cercetătorii din domeniul personalității liderului : capacitatea intelectuală, încrederea în sine, aptitudinea verbală, într-o extroversiune, prezență (fizică), vîrstă, sex.

Iată, în urma prelucrării rezultatelor, mediile obținute pe total lot cercetat.

„După părerea dv. ce importanță credeți că au, în activitatea unui cadru didactic, următorii factori ?" **(vezi tabelul 2)**

Tabelul 2



— Capacitatea intelectuală
— Încrederea în sine
— Aspectul fizic
— Capacitatea de exprimare verbală în clasă (extro)
— Capacitatea de a fi reținut în exteriorizarea sentimentelor (intro)

Desigur, în evaluarea rezultatelor trebuie să luăm în seamă posibilitatea de a fi înțeles sensul exact al noțiunii de către toți elevii. Atunci cînd au fost administrate chestionarele, s-au explicat aceste sensuri, uneori s-a apelat la explicațiile unor elevi și acestea s-au dovedit — de cele mai multe ori — la obiect. Admitem și posibilitatea ca unii elevii să fi acordat o nuanță proprie sensului acceptat în mod obișnuit ; nu am avut însă posibilitatea să-i identificăm. De exemplu, prin „capacitatea intelectuală" toți elevii au înțeles „inteligență", și în acest sens am utilizat și noi termenul.

Se pare că, în cel mai înalt grad, elevii apreciază drept covîrșitoare — în obținerea unor bune rezultate în munca de profesor — **capacitatea intelectuală.** Aceasta este corelată înalt cu capacitatea de expunere verbală, semn al puterii de persuasiune și influențare. Încrederea în sine, siguranța în ton și gestică dau încredere elevilor, îi convinge să apeleze la „modelul" propus de profesor.

Deși avem unele îndoieli asupra înțelegerii exacte a caracteristicilor tipurilor de „extrovert" și „introvert", putem aprecia totuși că în mai mare măsură e solicitat și așteptat **comportamentul deschis, sociabil.** Acest aspect, studiat pe alte categorii de lideri (Thurstone — 1944, Gibb — 1969), este puțin cercetat pe profesori. Se pare totuși că, în general, se acceptă părerea după care extroversiunea ar corela mai semnificativ cu activitatea de conducere a unui grup decît introversiunea. Prea puțină importanță s-a acordat aspectului fizic al profesorului. O cunoscută cercetare asupra liderilor într-o colonie de fete (H. Jennings, 1950) acordă „aparenței" o înaltă importanță. Pentru mai mult de jumătate dintre elevii cercetați de noi, această calitate nu corelează cu munca de profesor. Apreciem această evaluare ca indicator al unui bun spirit de discernămînt și al maturității lor sociale. La fel de puțin importante sînt, de asemenea, sexul și vîrsta. Iată distribuția procentelor la cele două întrebări privind aceste aspecte :

— „Ați dori ca în clasa dv. să predea cadre didactice ?" :

— numai profesori	5,8%
— numai profesoare	5,5 %
— și profesori și profesoare	88,7 %
TOTAL =	100,0 %

— De vîrstă :

— pînă la 30 ani . .	18,5 %
— între 30 și 45 ani .	68,5 %
— peste 45 ani . . .	13,0 %
TOTAL =	100,0 %

In ce privește vîrsta, s-ar putea interpreta că vîrsta „mijlocie" este cea preferată, dar procente însemnate pledează și pentru profesorii cu mai puțină experiență, de asemenea și pentru vîrsta deplinei maturități. Probabil că aceste procente reflectă distribuția reală a variabilei

vîrstă în rîndurile profesorilor de la cele șapte licee. Nu ne îndreptățesc însă să apreciem că această variabilă ar avea un rol deosebit în evaluarea eficienței muncii de profesor.

METODA inventarierii calităților necesare pentru acoperirea unui sistem social este metoda cea mai frecvent utilizată în studiile asupra conducerii în grupurile mici. „Lista de calități", chiar dacă nu mai satisface ea singură în cercetările moderne, rămîne un axiliar util. În cercetarea noastră, am procedat în felul următor : am solicitat subiecților să aleagă trei trăsături de personalitate (dintr-o listă de 37), în ordinea importanței lor, necesare pentru a fi cineva un bun profesor. În prelucrare am utilizat un sistem de ponderare : am acordat trei puncte pentru prima alegere, două pentru a doua, un punct pentru a treia. Am făcut apoi suma punctelor obținute de fiecare „calitate" inclusă în listă. Iată primele clasate :

Rangul I, scor (ponderat) **751** : capacitatea de a transmite cunoștințe ;

Rangul II, „ **660** : inteligență ;

Rangul III, „ **571** : interes pentru dezvoltarea capacității intelectuale a elevilor ;

Rangul IV, „ **527** : experiență didactică ;

Rangul V, „ **525** : pasiune în muncă ;

Rangul VI, „ **371** : autoritate în fața elevilor ;

Rangul VII, „ **347** : competență în disciplina predată ;

Rangul VIII „ **326** : capacitate de a munci metodic

S-au mai clasat, în ordine : încrederea în elevi, sensibilitate afectivă, sobrietate, politețe. Interesant este că ultima clasată este „prudența în acțiuni", iar „îngăduința" nu este departe de aceasta.

Aceste opțiuni reflectă spiritul generos și deschis al adolescenților, exigența și autoexigența ce-i caracterizează.

Prima observație ce se impune din examinarea primelor clasate este aceea că, de fapt, puține sînt „calități ale personalității" : inteligența (rangul II), autoritatea (rangul VI), sensibilitatea (rangul X). **Cele mai multe calități așteptate de elevi sînt modalități acționale, comportamente cerute de situație, de cerințele școlii.** Ele sînt **rezultatul experienței sociale, ale abilității profesionale, ale atitudinii față de profesie și interesului pentru aceasta.** Aceste rezultate confirmă concluziile unor cercetări întreprinse la noi, de Centrul de cercetări pentru problemele tineretului : aspirații la status-ul de adult, tinerii și adolescenții manifestă o certă tendință de a prelua de la adulți **modele acționale** și nu calități sau trăsături ale personalității. Comportamentele cele mai adecvate ale profesorilor, în vederea rezolvării unor probleme social-psihologice puse de colectivitatea școlară și de munca cu elevii devin, astfel, cadre de referință pentru aceștia.

În evaluarea profesorilor, deci, trebuie să se plece nu de la calități și trăsături în sine, ci de la **calități în acțiune,** de la **trăsături valorificate în muncă.** Aceste însușiri și atitudini sînt cel mai bine sesizate de către beneficiarii lor, de către elevi. Aceștia, aidoma unor seismografe, ar putea indica **cota socială** a profesorilor, **popularitatea** lor în rîndurile colectivității școlare. Bineînțeles, asemenea sondaje de opinie trebuie făcute cu tact și — mai ales — competență profesională. Ar putea fi una din sarcinile consilierilor școlari.

Rezultatele cercetării noastre pledează pentru ideea reevaluării funcțiilor sociale ale profesorului în școală. Profesorii pot și trebuie să devină consilieri tehnico-afectivi, pentru problemele de viață și de muncă ale elevilor, **antrenori pentru viața socială** a cetățenilor de mîine.

Nervozitatea copilului*

Lucrarea **Nervozitatea copilului** se înscrie în actualitatea sarcinilor de educație ale părinților, sarcini legate de problematica complexă a sănătății mintale și profilaxiei tulburărilor neuropsihice la copii. Deși are o fundamentare științifică, mergînd de la datele clinice pînă la consecințele lor pedagogice lucrarea are o convergență net educațională și utilitatea ei cuprinde în primul rînd relațiile intrafamiliale și consecințele lor în instituțiile de preșcolari. Subliniem această modalitate de a urmări fenomenul nervozității și în colectivele de preșcolari, întrucît, în perspectiva dezvoltării acestor colective, relația familie-grădiniță trebuie să tindă spre o deplină unitate educațională

În concepția autorului, lucrarea este destinată unui public larg și ca atare cu posibilități de înțelegere diferite. Legat de acest fapt, subliniem meritul și utilitatea lucrării : prezentarea simplă, clară, accesibilă a datelor fundamentale, precum conceptul de nervozitate și nevroză în optica psihiatriei actuale, a semioticii specifice.

Lucrarea utilizează datele pe care științele conexe pedagogiei și educației ni le pun la dispoziție. Acest caracter de interdisciplinaritate demonstrează valabilitatea ei științifică și modalitatea modernă de rezolvare a problemelor educaționale. Deși s-ar părea că prin apelul pe care îl face în permanență la datele de psihologie clinică lucrarea își păstrează un caracter strict de specialitate, aceasta este numai o primă impresie a unui cititor obișnuit să găsească în cărțile cu caracter educativ o serie de sfaturi (mai bine sau mai puțin bine formulate), fără să cunoască mecanismele de bază care prin dereglare produc efecte nocive în procesul educativ. Încă de la primele pagini autorul îi propune cititorului să încerce, pe baza unui chestionar, o tentativă de autocunoaștere și în același timp de cunoaștere a propriului copil. Chestionarul are un caracter

(Continuare în pag. 76)

* CONSTANTIN PĂUNESCU, Nervozitatea copilului, E.D.P., București, 1977.

APLICAREA INSTRUIRII PROGRAMATE ÎN STUDIUL SINTAXEI PROPOZIȚIEI LA CLASA a VII-a

GR. PURA

În eforturile de modernizare a învățămîntului, instruirea programată a adus o contribuție valoroasă, așa cum au dovedit-o cercetările experimentale din străinătate și de la noi.

Utilizată experimental pe perioade mai lungi sau mai scurte de timp, în colective eterogene sau omogene de elevi și la diferite nivele de vîrstă, instruirea programată a dus întotdeauna la rezultate semnificative, mai bune decît rezultatele obținute prin metodele tradiționale, concretizate în cunoștințe mai temeinice și în economie de timp.

Alăturăm acestor considerații rezultatele obținute în învățarea prin instruirea programată a cunoștințelor din capitolul **Sintaxa propoziției** la clasa a VII-a, în cadrul unei cercetări * desfășurate în anul școlar 1974/1975, din dorința de a lărgi interesul pentru învățarea programată în rîndurile cadrelor didactice de limba română și ale altora.

Cercetarea este o continuare a interesului și a preocupărilor noastre mai vechi și constante față de utilizarea în lecțiile de limba română a instruirii programate, începînd din anul școlar 1968—1969 și pînă în prezent.

Sistemul de programare și tehnica de elaborare a textelor programate au fost cele utilizate de noi și altădată [1], așa că nu vom stărui asupra lor.

Obiectivul principal urmărit a fost să obținem texte programate valoroase. Am pornit de la constatările unor cercetători că nici sistemul de programare utilizat, nici tipul de programă (cu răspuns construit sau la alegere), nici suportul prin care se vehiculează textul programat — mașina de învățat sau manualul programat — nu sînt hotărîtoare în obținerea rezultatelor valoroase. Esențial și hotărîtor este textul programat, prin calitatea și valoarea sa.

Pentru însușirea cunoștințelor din capitolul **Sintaxa propoziției** la clasa a VII-a am elaborat șase texte programate de tip Skinner (liniar), astfel :

1. Sintaxa propoziției — recapitularea cunoștințelor din clasa a VI-a.
2. Predicatul.
3. Subiectul — acordul predicatului cu subiectul.
4. Atributul.
5. Complementul.
6. Propoziția și felurile ei.

Experiența anterioară ne-a ajutat să reținem cîteva aspecte foarte importante pentru reușită, în primul rînd, necesitatea unei temeinice cunoașteri a clasei care va învăța cu ajutorul textului programat. Pentru aceasta, pe lîngă rezultatele obținute prin **proba inițială de control,** am cercetat rezultatele școlare și la alte obiecte de învățămînt, ne-am interesat de nivelul de cunoștințe în general, de atitudinea elevilor pentru învățătură și de motivațiile învățării. A doua mare grijă a fost ca textele programate să fie cît mai aproape de nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor, să corespundă de fiecare dată nevoilor clasei pentru care

* Cercetarea s-a desfășurat la Liceul nr. 15 din Cluj-Napoca, la o clasă experimentală și la una de control.

1 **GR., PURA, Aspecte noi în tehnica programării,** în Buletin științific seria A, Filologie, Pedagogie, Marxism-leninism, Institutul pedagogic de 3 ani, Baia Mare, 1971, v. și articolul nostru **Însușirea programată în lecțiile de sintaxă,** în **Tehnologii noi în lecțiile de limbă și literatură română,** Universitatea Babeș-Bolyai, catedra de metodică, Cluj, 1973.

au fost elaborate, să nu fie prea ușoare pentru că îi plictisesc pe elevi, dar nici prea grele, pentru că îi descurajează. În al treilea rînd, atenția noastră a fost mereu îndreptată asupra elevilor foarte buni, care învață și înțeleg cu mai multă ușurință și în timp mai scurt. Pentru a nu fi frînați în dezvoltarea lor de obligația de a rămîne la un text programat la a cărui elaborare s-a ținut seama de nivelul mediu de dotare intelectuală a elevilor și pentru a le menține interesul pentru învățarea programată, am introdus, în textele programate, la sfîrșit, secvențe suplimentare, care cuprindeau exerciții și probleme cu un grad mai înalt de dificultate, prin rezolvarea cărora elevii făceau un pas mai departe pe drumul cunoașterii.

Valoarea și calitatea fiecărui text programat au fost urmărite prin diverse mijloace. Ca prim indiciu ne-a servit modul în care elevii lucrau direct cu textul programat în clasă. Acum am urmărit reacțiile lor, ritmul de lucru, calitatea unor răspunsuri, ezitările etc. După încheierea lecției, textele programate au fost adunate și corectate de noi cu foarte mare atenție și imediat restituite elevilor pentru a le utiliza în continuare acasă. Această corectare ne-a ajutat să depistăm secvențele necorespunzătoare, să regîndim formularea sarcinilor și a răspunsurilor cerute, să reorganizăm și să restructurăm conținutul unor scheme și tabele etc. În funcție de lipsurile constatate, efortul și atenția noastră erau îndreptate spre refacerea textului programat și spre elaborarea textului următor. În sfîrșit, proba de control ne-a adus argumente cu privire la calitatea și temeinicia cunoștințelor. Am dat probe de control atît la clasa experimentală, cît și la clasa martor, după învățarea atributului și complementului și am încheiat experimentul cu o probă finală, după 4—5 săptămîni de la încheierea lecțiilor programate, adică înainte de sfîrșitul anului școlar. Problemele referitoare la predicat și la subiect nu au fost urmărite izolat, separat de restul cunoștințelor și de aceea nu am dat probe de control speciale pentru aceste noțiuni.

Subiectul și predicatul, precum și alte aspecte mai dificile au fost urmărite consecvent prin toate textele programate, în legătură și cu alte noțiuni, pentru a realiza o imagine clară asupra cunoștințelor ca sistem, nu ca fapte izolate de limbă.

Interpretarea rezultatelor

Rezultatele probei inițiale de control și cercetarea altor aspecte au evidențiat un nivel aproximativ egal de cunoștințe al celor două clase. Am ales clasa experimentală în funcție de trăsătura **omogenitate,** întrucît nu puteam elabora texte programate pentru grupe de elevi, în funcție de nivelul fiecărui grup, și pentru ca textele să corespundă cît mai bine nivelului celor mai mulți dintre elevi.

În clasa devenită experimentală majoritatea elevilor, 28 din 38, s-au situat la un nivel mediu și sub mediu (cu rezultate cuprinse între 80% — 70% și 70% — 60%), față de 20 din 37 de elevi la clasa devenită de control. De asemenea, reținem numărul mai mare de elevi, la clasa devenită de control, cu rezultate între 80% — 100% (10 elevi) și între 40% — 60% (7 elevi).

Clasele și-au păstrat pînă la sfîrșit această trăsătură, care este evidențiată și de rezultatele la proba finală de control, cuprinse în tabelul nr. 2, cu deosebirea că omogenizarea la clasa experimentală s-a realizat prin deplasarea unui mare număr de elevi — 32 din 36 — spre grupul celor cu rezultate între 80% — 100%, și numai 4 elevi au rămas cu rezultate sub 80%, din care 2 cu rezultate slabe, între 50 — 60%.

La clasa de control creșterea numărului elevilor cu rezultate între 80% — 100% de la 10, după proba inițială, la 18, după proba finală, nu este importantă. Se modifică însă esențial mijlocul clasamentului, rămînînd doar 2, din 14 elevi, cu rezultate între 70% — 80% după proba finală. Ceilalți 12 s-au deplasat astfel: 8 spre partea de sus a clasamentului, iar 4 spre partea de jos. Astfel, numărul elevilor cu rezultate slabe (de 50—70%) a fost de 9, iar al acelora cu rezultate foarte slabe (de 50% — 40% și sub 40%) de 6 elevi.

Din aspectele comparate se pot reține cel puțin două constatări și anume: **a)** prin utilizarea instruirii programate se asigură cunoștințe mai temeinice și mai trainice și **b)** se realizează un obiectiv foarte important: omogenizarea cunoștințelor printr-un proces de deplasare a unui mare număr de elevi de pe treapta mediocrității pe treapta unor cunoștințe temeinice.

Comparînd datele cuprinse în tabelele pe care le prezentăm și din punctul de vedere al rezultatelor obținute în însușirea și rezolvarea unor fenomene sau aspecte gramaticale concrete, constatăm o seamă de fapte care evidențiază avantajele instruirii programate, începînd chiar de la textul de recapitulare a cunoștințelor de sintaxă din clasa a VI-a. Vom ilustra aceste avantaje prin urmărirea **gradului de însușire a unor cunoștințe** și a nivelului de înțelegere a unor aspecte gramaticale **(vezi tabelul nr. 1).**

O primă constatare este că diferența între cunoștințele celor două clase, după probele de control, nu este prea mare, în ansamblu, dar la o mai atentă cercetare a datelor rezultă că instruirea programată asigură o temeinică însușire a no-

Tabelul nr. 1

Rezultatele comparative la probele de control (în %)

Aspectele urmărite	Proba inițială				Proba 1—după atribut				Proba a 2-a după compl.				Proba finală după 5 săpt.			
	Cls. experim. 38 elevi		Cls. control 37 elevi		Cls. experim. 40 elevi		Cls. control 36 elevi		Cls. experim. 39 elevi		Cls. control 34 elevi		Cls. experim. 36 elevi		Cls. control 35 elevi	
	Nr. prob.	%	Nr. prob.	%	Nr. prob.	%	Nr. prob.	%	Nr. prob.	%	Nr. prob.	%	Nr. prob.	%	Nr. prob.	%
Subiectul cu topică schimbată	29	76,34	28	75,67	37	92.50	30	83,33	37	94,87	27	79,41	33	91,66	24	68,57
Predicatul nominal	20	52,63	24	64,86	35	87,50	28	77,77	34	87,17	24	70,58	31	86,11	24	68,57
Atributul verbal la gerun ziu	17	44,74	20	54,05	36	90,00	29	80,55	34	87,17	21	61,76	30	83,33	19	54,28
Atributul exprimat prin adj. posesiv	16	42,10	25	67,56	34	80,00	28	77,77	34	87,17	29	85,29	30	83,33	24	68,57
Complementul adjectivului	22	57,87	5	13,51	34	80,00	23	63,88	36	92,30	25	73,52	32	88,88	17	48,57
Complementul anticipat sau reluat prin pronume	—	—	—	—	—	—	—	—	36	92,30	23	67,64	33	91,66	20	57,14
Complementul circ. de cauză	—	—	—	—	—	—	—	—	38	97,43	20	58,82	30	83,33	15	42,85
Complementul circ. de scop	—	—	—	—	—	—	—	—	33	84,61	21	61,76	29	80,55	11	31,73
Propoziția simplă cu vocativ	13	34,21	24	64,86	—	—	—	—	—	—	—	—	168	93,33	104	59,42
Clasific. propoz. după scop	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	148	82,22	87	49,72

țiunilor noi și a celor **dificile.** Așa se explică procentajul foarte bun realizat de clasa experimentală în asimilarea noțiunilor de **complement circumstanțial de cauză** și **de scop** — 97,43% și respectiv 84,61% față de numai 58,82% și respectiv 61,76% la clasa de control. Urmărind aceste noțiuni și în proba finală dată după 4—5 săptămîni de la încheierea învățării programate, putem adăuga la constatarea de mai sus și contribuția instruirii programate la asigurarea unor cunoștințe **trainice.** La clasa experimentală procentul de reținere este de 83,33% și respectiv de 80,55%, față de 42,85% și respectiv de 31,73% la clasa de control.

Instruirea programată ușurează înțelegerea unor noțiuni mai dificile. Pentru aceasta este suficient să comparăm evoluția cunoștințelor despre **predicatul nominal** sau despre **structura propoziției,** așa cum apare în **tabelul nr. 1** cuprinzînd date comparative la probele de control.

Încercînd să ne explicăm cauzele unor nereușite la clasa de control, am ajuns la constatarea că învățarea tradițională a gramaticii nu asigură gradul de **precizie** a cunoștințelor la nivelul realizat prin învățarea cu ajutorul textelor programate, elevii nu rețin **esențialul** noțiunilor gramaticale. Consecințele constau în greșeli grave în interpretarea fenomenelor gramaticale. Așa, de exemplu, la clasa de control proba după atribut și proba finală au evidențiat cunoștințe slabe și greșeli în analiza atributului în general, dar mai ales a unor specii de atribute. Aceste rezultate și mai ales greșeli grave, ca **interpretarea complementului ca atribut** sau **a atributului drept complement** (v. tabelul nr. 2), sînt consecința directă a faptului că elevii clasei de control nu au reținut esențialul noțiunii, anume că **atributul are ca termen regent un substantiv.** Așa se explică de ce, chiar în cazul recunoașterii atributului adjectival, el este considerat în alt caz decît substantivul regent, sau astfel se explică analizarea ca atribut a substantivului împreună cu atributul său, analizarea ca atribute a unor cuvinte cu funcții sintactice care nu au nici o trăsătură apropiată de a atributului încît să poată fi confundate.

Am mai adăuga încă un fapt constatat și care explică de ce esențialul noțiunilor scapă elevilor din clasa de control. Este vorba de utilizarea exagerată a întrebării, începînd chiar din etapa formării noțiunilor gramaticale în lecție, dar mai ales după aceea, cînd întrebarea ocupă locul principal în recunoașterea și interpretarea fenomenelor de limbă. În definirea și însușirea noțiunilor gramaticale nu se au în vedere în primul rînd trăsăturile esențiale de conținut, iar întrebarea să fie utilizată numai ca mijloc de verificare auxilar, exterior conținutului noțiunii.

Asemenea greșeli sînt foarte puține la clasa experimentală, unde textul programat a condus activitatea și gîndirea elevilor pe drumul cel mai scurt spre însușirea fenomenelor gramaticale. Am renunțat la prea multe și prea complicate definiții și am urmărit în mod deosebit **înțelegerea** fenomenelor gramaticale, prin pătrunderea și înțelegerea notelor lor esențiale, a relațiilor care se stabilesc în cadrul unor structuri între diferitele fenomene ale limbii. Așa se explică de ce nici un elev din clasa experimentală nu a analizat în construcția sintactică „Pe întinsul cerului se văd flăcări arzînd" drept complement direct termenul **„pe întinsul"**, sau drept complement indirect termenul **„cerului"**, așa cum au făcut o parte din elevii clasei de control, utilizînd întrebările : **pe ce ?** (pe întinsul) ; **întinsul cui ? (cerului).** Sînt foarte puțini elevii clasei experimentale care analizează ca atribut construcția substantiv + atribut în întregime în structuri de tipul „o mare uimire", „ca două scîntei", „în această bătălie" etc. Ei reprezintă 8,33%, față de 40% la clasa de control, așa cum se vede în **tabelul nr. 2,** unde apar și alte aspecte care evidențiază valoarea învățării cu ajutorul textelor programate.

Comparînd datele cuprinse în **tabelul nr. 2** se constată că procentajul scade cu trecerea timpului la clasa de control și se menține sau scade foarte puțin la clasa experimentală. Situația se explică prin faptul că lecția tradițională are totdeauna în centrul preocupărilor numai noțiunea sau aspectul gramatical respectiv, în timp ce în clasa experimentală toate noțiunile și toate aspectele gramaticale, mai cu seamă cele mai importante și mai dificile, au constituit deopotrivă obiect al preocupărilor în fiecare text programat. Cercetarea modului de rezolvare a textului programat și probele de control au indicat categoriile gramaticale și aspectele asupra cărora era nevoie să se insiste. Deci, conexiunea inversă funcționează și devine un instrument eficace, care ajută la reglarea acțiunilor viitoare, astfel încît să se corecteze unele greșeli și să se prevină altele, fapt mai puțin posibil în condițiile lecției tradiționale.

Cîteva **concluzii.** Utilizarea instruirii programate în lecțiile de gramatică este justificată în continuare prin contribuția ei la realizarea la un nivel calitativ superior a obiectivelor urmărite prin învățarea teoriei gramaticale în școală. Oricine dorește să obțină rezultate bune și să ridice calitatea lecției, și implicit a procesului de învățămînt, nu poate neglija instruirea programată.

Resursele instruirii programate nu s-au epuizat, ele pot fi descoperite acum mai sigur, pentru că a trecut faza spectaculosului, a unor concluzii pripite, a entuziasmului specific oricărui început, fiind înlocuită cu cercetarea și interpre-

Tabelul nr. 2

Rezultatele la proba finală (în %)

Procentaj	Clasa experim. 36 elevi		Clasa de control 35 elevi		Fenomene gramaticale urmărite	Clasa experim.		Clasa control	
	Nr. lucrări	%	Nr. lucrări	%		Nr. probe	%	Nr. probe	%
100 — 90	26	72,22	13	37,14	Clasificarea propoziţiilor după scop.	148 din 180	82,22	87 din 175	49,71
90 — 80	6	16,66	5	14,29	Clasificarea propoziţiilor după alcătuire.	168 din 180	93,33	104 din 175	59,42
80 — 70	2	5,55	2	5,71	Analiza noţiunilor noi : c.c. cauză	30	83,33	15	42,85
70 — 60	0	—	4	11,42	c. c. de scop	29	80,55	11	31,73
60 — 50	2	5,55	5	14,29	Analiza verbului la mod nepersonal ca predicat	0	—	12	34,28
50 — 40	0	—	4	11,42	Analiza a două funcţii ca una singură	3	8,33	14	40,00
Sub 40	0	—	2	5,71	Analiza atributului adjectival ca atribut substantival	3	8,33	10	28,57
					Analiza atributului drept complement direct	2	5,55	11	31,73
					Analiza complementului direct ca atribut	0	—	11	31,73

tarea temeinică, ştiinţifică, a rezultatelor, sub toate aspectele.

Aplicarea instruirii programate, alături de utilizarea altor metode sau forme moderne de învăţare, nu trebuie să rămînă la nivelul preocupărilor unor cercetări individuale, izolate ; ea ar trebui să se bucure de mai multă atenţie şi să fie generalizată prin tipărirea unor manuale programate care să fie răspîndite în şcolile din ţara noastră.

Instruirea programată trebuie considerată o componentă în ansamblul de metode, procedee, mijloace şi forme moderne de organizare a procesului de învăţămînt, în vederea ridicării lui pe o treaptă superioară, corespunzătoare sarcinilor şcolii în etapa actuală.

BIBLIOTECA– Laborator general (de muncă intelectuală) al şcolii

V. ŞT. MĂRIU

Sarcinile noi ale învăţămîntului impun o optică adecvată faţă de biblioteca şcolară

Socotim biblioteca şcolară ca laboratorul general (de muncă intelectuală) al şcolii prin care trec (sau ar trebui să treacă) toate firele activităţii şcolare-didactice, instructive, educative, de la activitatea decizională a directorului şi colectivului de conducere, pînă la primii paşi către informaţie ai preşcolarilor. Oricare dintre firele activităţii şcolare care ocoleşte biblioteca se rupe, afectează bunul mers al învăţămîntului în cele mai diverse compartimente şi nivele şi sub cele mai neaşteptate aspecte. Crearea de noi şi moderne laboratoare, de ateliere şcolare, predarea pe cabinete etc. nu numai că nu contestă sau diminuează rolul bibliotecii, dar îi sporesc atribuţiile, îi împlîntă mai adînc rădăcinile în procesul instructiv-educativ Nu este de conceput un învăţămînt activ fără crearea deprinderilor de studiu individual, fără a-l determina pe elev să recurgă şi la alte izvoare informative decît manualul şi magistrul, fără a se înlătura cu hotărîre şi tact pedagogic „magistro-dependenţe“ (S. Lăzărescu), impediment însemnat în procesul de integrare a tînărului absolvent în rîndul producătorilor de bunuri materiale şi spirituale. Progresul în lumea modernă înseamnă şi multă, foarte multă informaţie şi documentare şi asta nu se concepe, cel puţin în etapa acuală, fără carte şi periodic, fără bibliotecă. Documentarea este o condiţie obligatorie prealabilă (şi simultană) a cercetării (A. Avramescu şi V. Cândea — Introducere în informarea ştiinţifică). Şi nu exagerăm cu nimic dacă

afirmăm că deprinderile de informare documentară — strict necesare fiecărui producător de bunuri materiale și spirituale, mai cu seamă în societatea socialistă, cînd fiecare este responsabil deplin nu numai pentru ceea ce face (produce), dar și pentru progresul domeniului în care lucrează — se formează în primul rînd în școală, biblioteca jucînd în această privință un rol de prim ordin, suplinind cu succes programele analitice în ceea ce privește formarea deprinderilor de tehnica muncii intelectuale la elevi, tratate sumar doar în manualele de literatură română pentru clasele a VII-a și a VIII-a gimnaziale. Eforturile cadrelor didactice de a lucra cu fiecare elev în parte, mai cu seamă în direcția promomării succesului la învățătură și înlăturării eșecului școlar, nu vor fi niciodată complete dacă nu se vor crea elevilor deprinderi de a se informa, de a studia individual, folosindu-se de carte și de bibliotecă în vederea acumulărilor de cunoștințe suficiente, necesare progresului școlar.

Socotim, de asemenea, biblioteca școlară ca pe un factor care contribuie efectiv, nemijlocit, la democratizarea procesului de învățămînt, în sensul asigurării de condiții egale și corespunzătoare de studiu pentru toți elevii. Este știut că nu fiecare familie cu copii de școală poate să ofere acestora aceleași condiții de studiu acasă (o cameră pentru învățat, bibliotecă, liniște, ajutor calificat). Apoi sînt elevi interni care nu peste tot și nu întotdeauna au create în cămine și condiții optime de studiu. Biblioteca trebuie să ofere tuturor beneficiarilor săi condiții de lucru, de lectură, de acumulare de cunoștințe, ajutor calificat în investigația, depistarea și ordonarea cunoștințelor în vederea folosirii la creșterea randamentului școlar. În acest sens, sala de lectură a bibliotecii școlare se impune ca o chestiune strict necesară. Exemplele unor licee și grupuri școlare cu biblioteci mai bine dotate — cu spații, mobilier, fond de cărți și periodice și cu un biliotecar harnic și bine pregătit — dovedește pe deplin că este realizabilă aceastăcerință, rămasă în majoritatea școlilor (chiar și în licee) la nivel de deziderat sau scăpată pur și simplu din vedere de către conducerile școlilor.

Sarcinile principale ale bibliotecii școlare, ale organizării procesului lecturii elevilor

Sarcinile la care trebuie să răspundă procesul lecturii școlare, de informare documentară a cadrelor didactice, precum și biblioteca dintr-o școală, sînt complexe și multe, ca însăși activitatea instituției de învățămînt, verigă principală de instrucție și educație în societate. Dintre acestea am enumera cu deosebire :

1. sprijinirea procesului instructiv-educativ în toată complexitatea sa ;

2. sprijinirea și susținerea activității științifice a cadrelor didactice și a elevilor, mai cu seamă a celor din clasele terminale de liceu ;

3. contribuția, cu mijloace și în forme specifice, la orientarea școlară și profesională a elevilor ;

4. sprijinirea integrării firești și științifice a învățămîntului cu cercetarea și producția ;

5. angajarea bibliotecii ca factor important în procesul de reprofilare și transformare a liceelor ;

6. conlucrarea și colaborarea efectivă cu toți factorii educaționali din școală și din comunitatea socială în care școala respectivă își desfășoară activitatea.

Pentru a răspunde sarcinilor pe care biblioteca le are, conducerea școlilor trebuie să-i asigure, pe lîngă o bază materială corespunzătoare în spațiu și mobilier, în încadrarea unor bibliotecari bine pregătiți tehnic, ideologic, profesional și cu dragoste de carte și de cititorii-elevi, un fond corespunzător de publicații și o completare sistematică și științifică a acestuia în raport cu profilul școlii respective și cu cerințele educative ale colectivității de elevi. În acest sens, Ministerul Educației și Învățămîntului și Ministerul Finanțelor au indicat, în cadrul unor normative, norme și bareme privind cheltuielile specifice pentru învățămînt, bareme pentru procurare de cărți pentru biblioteci în raport cu numărul de elevi și ciclul de învățămînt.

Bine dotată și integrată organic în activitatea școlară, biblioteca are, practic, posibilități nelimitate de sprijinire a procesului instructiv-educativ, dispune de o mare varietate de forme de organizare și orientare a lecturii elevilor, în ajutorul realizării sarcinii de bază a beneficiarilor-elevi : învățătura, dobîndirea unei calificări. Cum asupra sarcinilor de sprijinire a procesului de învățămînt vom reveni, ne oprim asupra rolului bibliotecii școlare în cadrul activității științifice a personalului didactic și elevilor. Într-un anume sens, fiecare cadru didactic desfășoară o activitate științifică, fie și numai în ceea ce privește perfecționarea continuă — dobîndirea gradelor didactice, lucrări la cercurile pedagogice, sesiuni științifice, cercetări întreprinse individual sau în colectiv pe plan local și județean (organizate de casele corpului didactic, inspectoratele școlare, alte organisme sau instituții) național. Pentru ca biblioteca să-și poată îndeplini sarcinile în această privință, iar cadrele didactice să primească informația necesară și să li se

asigure documentarea de care au nevoie, se cere o acțiune reciprocă — cadrele didactice să prezinte bibliotecii temele și sarcinile de cercetare, obligațiile pe care le au în procesul de perfecționare, iar biblioteca să le recepteze și să le sistematizeze într-un instrument specific (fișierul temelor de cercetare și de perfecționare a cadrelor didactice, de exemplu) pentru a veni sistematic în sprijinul muncii de cercetare, prin completarea fondului de publicații, prin informarea curentă și operativă cu noutățile editoriale care apar și intră în bibliotecă.

O atenție specială se cade a se acorda muncii elevilor sau colectivelor de elevi cu preocupări științifice, de cerc, de creație, prin sprijinirea și stimularea atentă, cu tact, a înclinațiilor de studiu, de cercetare (chiar dacă este vorba doar de munca de redescoperire, specifică instrucției școlare) și de creație, de folosire a sistemelor și instrumentelor de informare de care dispune biblioteca și a materialelor de referință, de consemnare a rezultatelor dobîndite. Susținerea preocupărilor și pasiunilor elevilor cu informații noi și recomandări de noutăți editoriale care să-i intereseze duce la crearea de deprinderi care îi vor folosi tînărului întreaga viață.

Orientarea școlară și profesională angajează, așa cum este cunoscut, mulți factori educaționali. În cadrul acestora, biblioteca, întregul proces al lecturii școlare își are un loc și un rol important, rol care nu este în suficientă măsură cunoscut și, în consecință, îndeplinit. Se întîlnesc în școli generale și licee așa-numite expoziții sau panouri de publicații referitoare la orientarea școlară și profesională a elevilor. Sigur, chiar așa, empiric, cum sînt realizate, acestea constituie totuși o sursă de informare concretă (în sensul expunerii lucrărilor) în domeniu, dar numai pentru cadrele didactice sau chiar numai pentru specialiști în teoria orientării școlare și profesionale. Pentru elevi, însă, beneficiarii efectivi ai orientării acționează insuficient pentru a le pune la îndemînă puțina literatură, dacă nu scrisă pentru ei, măcar accesibilă și lor cît de cît. Nu tomurile de nomenclatoare a meseriilor și specialităților sînt instrumentele de care niște elevi din clasa a VIII-a se pot folosi (așa cum li s-a recomandat într-o școală anul trecut) pentru a-și alege liceul și meseria pe care vor s-o învețe, ci o literatură adecvată — ghiduri ale rețelei școlare din județul respectiv, ale unor licee și grupuri școlare, articole din presă despre profilul unor licee și meseriile care se învață în ele, despre perspectiva încadrării în producție, despre dezvoltarea industrială a județului, localității și regiunii respective, despre tradiția unor meserii, beletristică (reportaje literare, de exemplu) care să oglindească oameni și frumusețea meseriei lor, pasiunea unor oameni de știință pentru profesia aleasă.

Sarcini noi și importante pune bibliotecii și întregului proces de organizare și orientare a lecturii elevilor, activitatea de producție a școlii. Școala lucrează astăzi cu plan de producție, plan de aprovizionare cu materiale, cu contracte de producere și livrare de produse etc. Se folosesc în cadrul instruirii practice stasuri, norme și normative de producție, cataloage de mărfuri — o întreagă literatură tehnică, specifică pînă acum doar bibliotecilor tehnice din întreprinderi și din alte instituții producătoare sau de proiectare. Această situație impune bibliotecii școlare, conducerii școlii, nu numai îmbunătățirea concepției cu privire la completarea colecțiilor cu literatură tehnică pe profilul școlii respective, dar și acțiuni adecvate de popularizare a acestei literaturi în rîndul elevilor, de creare de deprinderi pentru folosirea publicațiilor tehnice. Cunoașterea de către bibliotecă a profilului și a sarcinilor de producție ale școlii constituie o condiție obligatorie pentru procurarea, organizarea și punerea la dispoziția colectivului de cadre didactice, de maiștri școlari și de elevi a informațiilor din publicații, pentru a putea contribui efectiv la eforturile de reprofilare și transformare a școlii românești în puternic centru de instrucție teoretică și practică, de educație socialistă multilaterală a tinerei generații.

Factorii care contribuie la organizarea procesului lecturii școlare

S-a împămîntenit la noi concepția că de organizarea procesului lecturii elevilor, de orientarea acestora în selecționarea cărților din miile de volume dintr-o bibliotecă răspunde doar bibliotecarul sau profesorul de limbă și literatură română (maghiară, germană etc.), care este și bibliotecar școlar acolo unde acest post nu este creat ca atare. Datorită faptului că întreaga problemă a lecturii școlare este lăsată pe seama bibliotecarului și a profesorului de limbă și literatură română se ajunge uneori la situatii cu iz de-a dreptul comic. Un aspect: întrebat, într-o școală din mediul rural, un cadru didactic care preda cunoștințe agricole, dacă a mai recomandat și altceva elevilor săi pentru studiu în afară de lecțiile din manual, mi-a răspuns candid că „de problema lecturii se ocupă profesorul de română". Din păcate, exemplul nu este chiar foarte izolat. Aplicînd un chestionar la un eșantion de cîteva sute de cadre

didactice din ciclurile primar, gimnazial și liceal, în care una dintre întrebări cerea să se indice bibliografia recomandată elevilor la disciplina predată, pe clase, nu am obținut răspuns decît de la profesorii de limba și literatura română (bibliografia indicată de programa școlară) și de la unii învățători. Au mai răspuns și o seamă de profesori de matematică și fizică, indicînd, însă, doar culegeri de probleme, și cîțiva biologi, indicînd „Lecturi biologice" sau materiale de referință — Atlasul botanic, de exemplu. Au rămas albe mai ales rubricile profesorilor care predau disciplinele tehnice. E drept că aici lipsa de literatură tehnică pentru școlari este parcă mai acută decît în oricare alt domeniu, dar un profesor iscusit poate găsi ceva totuși. Marea majoritate a chestionaților, în loc de răspuns, au ținut să menționeze că programele școlare la disciplinele respective nu indică bibliografie suplimentară pentru elevi — „Nu este prevăzut de programa analitică".

Evident, o asemenea situație dăinuie și, în organizarea și desfășurarea procesului lecturii elevilor, trebuie antrenați toți factorii din școală, inclusiv familia: directorul și colectivul de conducere al școlii, în primul rînd, toate cadrele didactice, organizațiile de copii și U.T.C., cercurile de elevi, familia și, ca organ de îndrumare și control, fiecare inspector școlar atît la specialitatea sa, cît și pentru toate problemele referitoare la bibliotecă în ansamblul sarcinilor teritoriale pe care le are în „sector". Inspecția școlară trebuie să cuprindă și preocupările fiecărui cadru didactic pentru crearea de deprinderi de lectură și pentru recomandarea unei minime bibliografii la disciplina pe care o predă. Fără asemenea preocupări e mai greu de vorbit despre formarea deprinderilor de muncă și studiu independent la elevi.

În calitatea sa de coordonator al întregii activități din școală, directorul este factorul principal, care, împreună cu colectivul de conducere, are datoria nu numai de a asigura condiții optime de organizare și funcționare a bibliotecii, de a veghea la buna aprovizionare cu publicații, dar și de a mobiliza, alături de bibliotecar și în sprijinul acestuia, pe fiecare cadru didactic în parte, comisiile și colectivele de catedre, de a analiza și de a controla în cadrul asistențelor, în consiliile profesorale, modul cum se indică bibliografia la fiecare obiect, pe clase, cum este reflectată această bibliografie în fondul de publicații al bibliotecii, modul în care bibliotecarul, ca om de cultură și specialist în tehnica organizării și conducerii bibliotecii, creează instrumentele bibliografice adecvate, cum ar fi **bibliografia disciplinelor,** care să cuprindă recomandările cadrelor didactice la toate obiectele pe clase (ani de studiu). Atunci elevul, dirigintele, familia vor cunoaște mai bine ce lecturi se recomandă la un obiect sau altul și la toate laolaltă în sprijinul procesului de învățămînt, în munca de educație, iar cadrele didactice vor putea mai lesne să controleze și să se folosească de rezultatele unei lecturi coordonate, logice și științifice, care să ducă la acumulare firească de cunoștințe, să sporească puterea de sinteză a școlarului. Desigur, s-ar putea pune în această privință probleme de supraîncărcare. Aspectul este, însă, doar aparent, deoarece în realitate un asemenea instrument și procedeu duc tocmai la înlăturarea aglomerării elevilor cu recomandări suprapuse, necoordonate, făcute de fiecare profesor în parte, fără a se cunoaște și a ține seama de sarcinile de lectură pe care elevii le primesc și de la alți profesori. Bibliotecarul școlar nu este doar un mînuitor de cărți — așa cum biblioteca nu este un depozit de materiale. El este omul de cultură și tehnicianul care organizează biblioteca în toată complexitatea ei. Informația, dacă nu este ordonată pentru a putea fi ușor regăsită la nevoie, este moartă, inutilă, iar biblioteca, pentru a fi vie, trebuie să furnizeze informația necesară întregii activități școlare. De aceea, bibliotecarul școlar are statut de cadru didactic auxiliar. El este întîiul răspunzător de organizarea și conservarea fondului de publicații care, pe lîngă valoarea financiară, are o inestimabilă valoare științifică și culturală, el întocmește sistemul de cataloage al bibliotecii, instrumente strict necesare valorificării plenare a bogăției de cunoștințe înmagazinate în bibliotecă, îngrijindu-se și de alte instrumente de informare — fișiere tematice, bibliografii, expoziții și panouri de publicații etc. —, el este dascălul, sfătuitorul, blînd și de nădejde al elevilor în alegerea lecturii. De la catedră, profesorul și învățătorul obligă prin coerciție didactic: „Pînă la data de să faceți, să citiți, să scrieți cutare și cutare". Bibliotecarul sfătuiește, recomandă, discută lecturile, despre cărți, despre felul cum se citește, prietenește „de la egal la egal", ceea ce e mai greu pentru cadrul didactic de predare, oricît ar încerca acesta și oricîte rezolvări teoretice s-ar schița. De aceea, bibliotecarul școlar, stimulat și ajutat să-și îndeplinească în condiții optime sarcinile și menirea pe care o are, rămîne factorul, figura centrală, tehnicianul specialist al organizării procesului lecturii elevilor și al informării documentare a cadrelor didactice. El se sprijină (ca să sprijine la rîndu-i) pe ajutorul organizațiilor de pionieri și U.T.C.

O relație strînsă se creează între bibliotecă și cercurile de elevi. În aceste forme de activitate, elevii — pe lîngă exprimarea pasiunilor și înclinațiilor lor, nelimitate de hotarele programelor școlare, de cele ale lecției și expunerii didactice învață să investigheze (la nivelul și cu posibilitățile lor), să deducă concluzii, să le consemneze ordonat și logic, să experi-

menteze. Aici se dezvoltă nebănuit deprinderile de studiu, de muncă intelectuală legată de experiment și aplicație practică. Bibliotecarul poate și trebuie să-l ajute pe elevul membru al unui cerc prin mijloacele specifice de care dispune, punîndu-i la îndemînă informația de domeniu și învățîndu-l s-o folosească, deprinzîndu-l cu munca de documentare, cu elementele strict necesare de tehnica muncii intelectuale fără de care nu se poate face documentare, studiu și cercetare. Pentru aceasta, în biblioteca școlară trebuie să fie cunoscute cercurile organizate în școală și membrii lor, conducătorii acestora, planurile de activitate (tematicile), rezultatele obținute. O tematică de cerc va fi completă numai dacă va fi însoțită și de o bibliografie de informare pentru membrii cercului, care să cuprindă lucrări (cărți, articole, scheme, planuri, modele, diapozitive, diafilme, discuri, benzi magnetice etc.) necesare studiului și activității în cerc. Aceste bibliografii deschise se completează operativ cu ceea ce intră nou în bibliotecă.

În organizarea și orientarea lecturii elevilor, în crearea de deprinderi de studiu, un rol deosebit îl are familia. Adesea întîlnim în librării părinți care doresc să cumpere o carte pentru copilul care va avea în curînd ziua de naștere sau pentru „Ziua copilului" sau cu prilejul altui eveniment. Trebuie recunoscut că mulți dintre părinți, cu o instrucție elementară sau medie, fără cunoștințe prea multe de pedagogia și psihologia lecturii, nu știu ce să aleagă potrivit cu vîrsta și cu cerințele școlare ale elevului. În mod curent, la începutul anului școlar începe și alergatul părinților și al elevilor prin librării după „culegerile" de care în cursul anului au nevoie, după alte publicații cerute de profesori abia după deschiderea anului de învățămînt. De cele mai multe ori, umbletul este în zadar, tirajul fiind deja epuizat. Familia este în derută, apar nemulțumirile, profesorul este nevoit să renunțe la unele obiective propuse în procesul de predare, de inițiere a unor acțiuni educative. Frecvent, bibliotecile școlare sînt confruntate cu greutăți dintre cele mai serioase în ceea ce privește satisfacerea cerințelor elevilor, mai ales pentru materiale de referință (dicționare, enciclopedii, atlase etc.) și pentru opera unor scriitori în perioada în care aceștia se predau, numărul de exemplare existente neputînd, firesc, să se ridice la ordinul zecilor sau sutelor.

Chiar dacă am avea în vedere și numai aceste aspecte, un ajutor mai eficient acordat familiei de către școală, de către biblioteca școlară apare foarte evident. Fără a dezvolta prea mult această problemă, ne vom referi doar la cîteva modalități mai concrete ale acestui deziderat. În primul rînd, conducerea școlii (și din nou rolul directorului se remarcă), diriginții și comisiile de diriginți trebuie să facă loc bibliotecarului școlar în întîlnirile cu părinții, nu pentru a analiza doar lectura copiilor acestora, mărimea și starea bibliotecii și ajutorul pe care părinții îl pot da la îmbogățirea colecțiilor ci ca un competent sfătuitor care să-i ajute pe părinți în constituirea bibliotecii personale pentru copiii lor, care să le facă cunoscută bibliografia cerută de programele analitice și de profesori, să le prezinte liste bibliografice cuprinzînd cărți apărute sau în curs de apariție, potrivite și ordonate după criteriile grupurilor de vîrstă, să prezinte cărți apărute și recomandate copiilor. Ca un bun specialist nu numai în probleme de organizare și conducere a bibliotecii, ci și în probleme de pedagogia și psihologia lecturii, bibliotecarul îi va sfătui pe părinți să înceapă constituirea bibliotecii copiilor în primul rînd cu materialele de referință necesare studiului de-a lungul anilor de școală, cu literatura cerută de programele școlare pentru viitorii ani de studii. În felul acesta elevul va avea un prețios material de studiu, iar biblioteca școlii, ajutată de bibliotecile personale ale elevilor, va putea face față mai ușor cerințelor, cu numărul limitat de exemplare dintr-o lucrare sau alta.

Din păcate, pînă în prezent nu dispunem de o bibliografie națională pentru copii, organizată și după criterii de vîrstă (grupe de vîrstă). O bibliografie de recomandare pentru copii (pe grupe de vîrstă) în ajutorul părinților, făcută de biblioteca școlii, ar suplini într-o anumită măsură lipsa unui asemenea instrument. Această listă poate să cuprindă atît publicații apărute, cît și lucrări în curs de apariție, selecționate din proiectele de planuri editoriale pe care bibliotecarul le consultă pentru întocmirea precomenzilor de completare a fondului de publicații. O altă bibliografie care să avizeze părinții asupra lucrărilor de care copiii vor avea nevoie de-a lungul anilor de școală ar duce la procurarea acestora din timp pentru bibliotecile personale, înlăturîndu-se căutările de ultim moment, cu riscurile lor, ar duce în ultimă instanță și la influențarea unor planuri editoriale și tiraje. Comunicarea către părinți a bibliografiei pe discipline și clase de studiu ar fi o modalitate eficientă în această privință. Oricum, școala, biblioteca școlară au datoria și pot să-i sprijine mai concret pe părinți în ceea ce privește orientarea lecturii copiilor lor.

Biblioteca școlară trebuie să fie pusă în drepturile ei, pentru a-și putea îndeplini menirea de factor de seamă în complexul proces de instrucție și educație a tinerei generații, de informare documentară și perfecționare a cadrelor didactice, de formare a omului cult și multilateral al societății socialiste.

ÎNSUȘIREA TEHNICII DE SCRIERE DE CĂTRE ELEVII CLASEI I

NICOLAE OPRESCU

1. Scrisul sau deprinderea de scriere constituie unul din instrumentele de bază ale activității intelectuale, mijloc important de comunicare interumană. Alături de deprinderea cititului, scrisul este un act intelectual indispensabil în evoluția societății, ca și în progresul ființei umane.

Deprinderile elementare de citit-scris se formează în ciclul primar și se consolidează și perfecționează pe tot parcursul școlarității.

Una din cauzele principale ale rămînerii în urmă la învățătură a elevilor, ca și a eșecului școlar, o constituie neînsușirea la timp, în ritmul cuvenit, a deprinderilor de citit-scris.

2. Realitatea arată că, cu toată strădania învățătorilor de a rezolva în mod conștiincios problema formării deprinderilor de citit-scris, un număr de elevi ajung să încheie ciclul primar cu lipsuri în acest domeniu. Cîteva date statistice de la o școală din Capitală privind elevii claselor a IV-a în trim. III. 1977 sînt edificatoare :

În elaborarea independentă a unei compuneri scurte, din totalul de 134 elevi, 70 (52,24%) au scris fără greșeli de ortografie, 41 (30,60%) cu greșeli între care predomină lipsa articolului, nerespectarea acordului dintre subiect și predicat, necunoașterea ortogramelor în situațiile de legare a verbului cu pronumele.

Din totalul de 164 greșeli comise de cei 41 elevi, 111 greșeli (67,68%) privesc ortografia. Grav este faptul că celelalte 53 (32,32%) greșeli privesc tehnica elementară a scrierii : 15 privesc omisiuni sau adăugiri de litere ; 8 despărțirea în silabe la cap de rînd ; 14 confuzii între litere ; 14 despărțiri nejustificate ale unor cuvinte în intenția unei corecte ortografieri („s-au dacă mergem la joacă", „în tot deauna", „mama s-a a spus", „or ce", „de ce nu și-a făcut temele"), 2 despărțirea în cuvinte (scriu legate mai multe cuvinte ca și cum ar fi unul singur — „a venitpărinți lui").

La două din cele patru clase a IV-a, cei care fac asemenea greșeli de scriere reprezintă 24%, respectiv 25% din efectivul clasei. Acești elevi, ajunși în clasa a V-a cu un asemenea nivel al deprinderii de scriere, sînt handicapați.

Desigur că situația nu este atît de gravă pe plan general, dar, cu nuanțe mai mult sau mai puțin estompate, ea există și se constituie ca fenomen.

3. Care sînt cauzele ? De unde trebuie începută rezolvarea problemei ?

Cauza principală trebuie căutată la începuturile formării deprinderii de scriere, cînd copilul învață alfabetul :

— Numărul mare de copii din unele școli, în clasa I, nu dă posibilitate învățătorului să lucreze cu fiecare elev, să-i conducă mîna pe conturul literei.

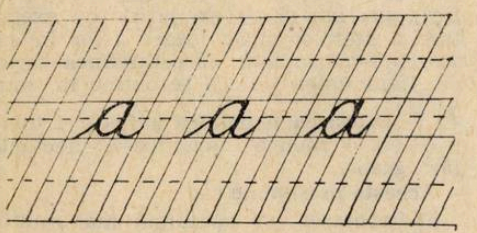
— Dimensiunile limitate ale duratei lecției (25—30 minute) nu permit ca elevii să facă un suficient exercițiu de scriere a literei sub îndrumarea învățătorului.

— Măsura de a nu se da teme pentru acasă limitează și mai mult exersarea scrierii literei învățate la școală și continuitatea acestei exersări.

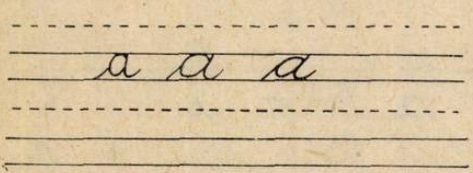
— Tehnica scrierii privește atît corectitudinea executării literelor (elemente grafice, dimensiuni, legarea lor), cît și rapiditatea și estetica scrierii.

O serie de copii ajung cu deficiențe grave ale scrierii sub toate aceste aspecte din cauza unui insuficient exercițiu de scriere și a nedepistării la timp a greșelilor pe care le fac (control și autocontrol), greșeli care, treptat, se stabilizează.

Lipsurile în ceea ce privește dimensionarea literelor, estetica executării lor se datoresc și faptului că s-a renunțat la caietul cu liniatura oblică, actuala liniatură dînd numai dimensiunile pe verticală.



În trecut



În prezent

În cazul utilizării liniaturii oblice, încadrarea elementelor componente ale literei în spațiul grafic se face cu respectarea unor reguli privind dimensiunile, direcția, forma — reguli care asigură atît corectitudinea, cît și estetica scrierii. Acesta ar constitui suportul material care-l ajută pe copil să deseneze cu exactitate fiecare literă, urmînd ca după ce-și formează deprinderea executării literelor și a legării lor în cuvinte să poată scrie și fără sprijinul liniaturii oblice.

4. Deprinderea de scriere presupune un complex de acțiuni care se execută prin aplicarea unor reguli, cu mobilizarea elevului pe plan intelectual, vizual, chinestezic. Formarea deprinderii de scriere are la bază cunoașterea de către elevi a regulilor grafice și tehnice de scriere (elementele grafice din care este alcătuită fiecare literă, desenarea lor corectă, legarea elementelor grafice în litere și a literelor în cuvinte).

Așa cum arată I. Șerdean, una din cerințele de bază pentru realizarea unor deprinderi de scriere corectă este „formarea și dezvoltarea capacităților elevului de a se autocontrola, de a-și autoregla activitatea de scriere, în scopul consolidării deprinderilor corecte, al prevenirii greșelilor“ [1], iar la baza acestor capacități stă cunoașterea regulilor care trebuie respectate pentru o scriere corectă.

Reținînd aceste elemente cu privire la bazele psihologice ale formării deprinderii de scriere, considerăm că în metodologia predării scrierii, în perioada în care elevii își însușesc tehnica scrierii, se impun unele corective și unele accente. Încercăm, așadar, să propunem unele îmbunătățiri ale formării tehnicii de scriere la elevii clasei I, în perioada abecedară.

Predarea unei litere ar urma să treacă printr-o serie de **etape.**

1) Studierea modelului literei

— Pe caietul fiecărui elev, la mijlocul paginii, ar trebui să fie imprimată litera respectivă. Învățătorul va suplini lipsa unui asemenea caiet, scriind, înainte de începerea lecției, cîte o literă model pe caietul fiecărui elev (sistemul ștampilei ar fi foarte operativ).

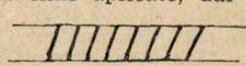
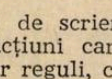
— Învățătorul execută pe tablă modelul literei „a“.

— Copiii sînt puși să recunoască litera pe alfabetarul cu litere de mînă, într-un text.

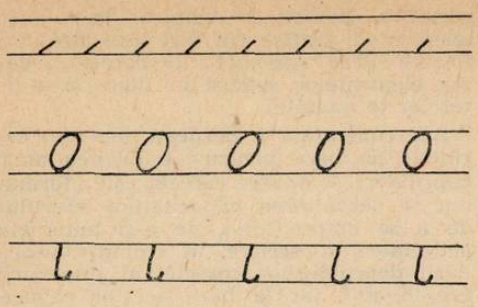
— Observă litera model de pe caietele lor.

2) Conștientizarea elementelor componente ale literei

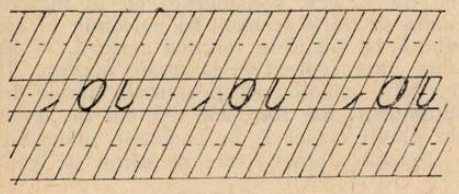
— Învățătorul explică elementele grafice din care se compune litera „a“ și le scrie despărțite „ ı o ȣ “.

— Se cere elevilor să scrie cîte un rînd (mai tîrziu cîteva exemple) cu fiecare element grafic, pentru a împrospăta scrierea elementelor grafice exersată în perioada preabecedară și pentru a introduce unele elemente grafice noi (de exemplu, elevii au scris linii aplicate, dar pe tot spațiul grafic  nu pe jumătate cum se cere la litera „a“ 

1 **ION ȘERDEAN, Învățarea scrierii,** în „Tribuna școlii“, septembrie, 1971.



— Elevii execută apoi un rînd (sau mai puțin) cu elementele grafice neasamblate.



3) **Conștientizarea elevilor asupra mișcării mîinii în executarea literei** (a „gestului grafic")

— Elevii urmăresc mișcarea mîinii învățătorului în timp ce acesta scrie la tablă, dînd explicații, litera „a".

— S-ar putea folosi filmul (gen desene animate) în care să se demonstreze mișcarea tocului în actul desenării literei.

— Elevii execută mișcarea desenării literei cu degetul (în aer, pe bancă), sub îndrumarea învățătorului.

— Elevii execută mișcarea mîinii, cu creionul sau cu degetul, pe conturul literei respective din alfabetar (sau al literei scrise pe cartonașe) pînă cînd execută cu oarecare ușurință „gestul grafic".

4) **Scrierea literei**

a). **Cu sprijin material.** Pe rîndul unde ar trebui să înceapă să scrie, fiecare elev găsește una sau mai multe litere desenate de învățător cu creionul (în caietul tipărit ar putea fi haşurate). El nu face decît să meargă cu creionul sau cu stiloul pe urmele marcate de învățător, căpătînd astfel încredere în posibilitatea de a scrie.

b). **Fără sprijin material.** Cînd elevul se simte în stare să treacă la scrierea literei în mod independent, încearcă s-o execute. Momentul acesta fiind foarte important pentru formarea deprinderii de scriere, se impun un control atent și o îndrumare permanentă din partea învățătorului, care nu va permite elevilor să avanseze cu scrierea decît în măsura în care execută corect.

5) Orice deprindere se formează prin exerciții efectuate sistematic, cu un efort gradat. Ordinea de învățare a literelor și de legare a lor în cuvinte dată de Abecedar respectă această cerință. Deprinderea de scriere este, însă, una din deprinderile cele mai complexe care, pe lîngă efortul intelectual, solicită și un efort fizic. Ea are, în același timp, un caracter individual, fiecare elev formîndu-și această deprindere într-un mod personal (stilul, corectitudinea, rapiditatea), în raport cu particularitățile individuale (trăsături de temperament și de caracter, rezistența la efort ș.a.). De aceea, ritmurile de avansare pe drumul formării deprinderii de scriere sînt foarte variate. Fiecărui elev îi este necesar un anumit număr de exerciții pînă să ajungă la scrierea corectă, executată cu oarecare ușurință și precizie, a unei litere.

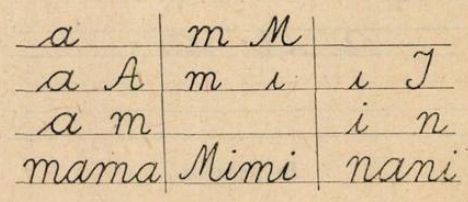
Avînd în vedere aceste particularități ale învățării scrierii, se impune respectarea cîtorva **principii:**

1) În perioada abecedară, accentul va cădea pe **conștientizarea** elementelor grafice și a mișcării mîinii („gestului grafic"), precum și pe exercițiile de executare a literelor și de legare a lor în cuvinte, urmărindu-se **corectitudinea** scrierii. Rapiditatea scrierii se obține în timp.

2) **Însușirea temeinică** a fiecărei litere necesită o muncă migăloasă, efectuată fără grabă.

Aceasta presupune :

a) Repetarea, pe parcursul mai multor lecții, a literei învățate, concomitent cu introducerea unei litere noi.



b) Pe parcursul formării deprinderii de scriere se produce acumularea unor cunoștințe care îmbogățesc treptat experiența copilului ; exersarea mîinii în însușirea fiecărei litere duce treptat la executarea cu mai multă ușurință a mișcărilor necesare în scrierea diferitelor litere, la o „experiență" a mîinii ; se produce transferul unor elemente grafice de la literele învățate la literele noi (a, o, ă, m, n, i).

Toate acestea impun ca ritmul predării-învățării literelor să nu fie uniform. Într-un ritm mai lent, cu insistențe și repetări, trebuie predate primele 8—10 litere care pot fi cuprinse în trimestrul I ; în trimestrele II și III ritmul învățării

scrierii literelor poate fi accelerat. Bineînțeles, acest ritm trebuie corelat cu cunoașterea sunetelor și a literelor respective (de tipar), cu citirea lor.

3) **Controlul și autocontrolul** constituie o condiție esențială a formării unei scrieri corecte și conștiente. Depistarea la timp a greșelilor pe care le fac elevii la scriere (elementele grafice, dimensiuni, poziție, asamblarea lor în cadrul literei, legarea literelor în cuvinte — scrierea continuă) dă posibilitate învățătorului să individualizeze activitatea de scriere, să dea fiecărui elev sarcini suplimentare pentru corectarea scrierii.

Bazele deprinderii de scriere se pun în clasa I. Greșelile și lacunele necorectate la timp se consolidează, corectarea lor fiind cu atît mai dificilă cu cît devin componente automatizate ale deprinderii de scriere. De aceea, sarcini de mare răspundere revin învățătorului în perioada abecedară, cînd se pun bazele deprinderilor de citire și de scriere.

JOCUL DIDACTIC
o metodă cu largi valențe instructiv-educative

Prof. MIHAI MERTICARU
Școala generală nr. 5 din Piatra Neamț

Analizîndu-se nereușita la învățătură a copiilor normal dezvoltați, s-a constatat că aceasta se datorește, între altele, necultivării atente a intereselor elevilor în vederea achiziționării noilor cunoștințe. Cu alte cuvinte, progresul în procesul de învățămînt este condiționat într-o măsură covîrșitoare de o motivație superioară din partea elevului, exprimată prin interesul său nemijlocit față de problemele ce i se oferă, prin plăcerea de a cunoaște și explora necunoscutul, prin satisfacțiile pe care le are de pe urma eforturilor sale.

Prin urmare, strategia didactică trebuie să includă neapărat în coordonatele sale și această preocupare a educatorului pentru captarea și menținerea, în permanență, în condiții de „înaltă tensiune", a atenției și interesului elevului.

Cum se poate realiza acest important obiectiv? Desigur, pe mai multe căi. Una din acestea o reprezintă jocul didactic. „Copilul — spune marele pedagog elvețian Ed. Claparède — este o ființă a cărui principală trebuință este jocul, ...această tendință spre joc este ceva esențial naturii sale. Trebuința de a se juca este tocmai ceea ce ne va permite să împăcăm școala cu viața, să procurăm

școlarului acele mobiluri de acțiune care se consideră de negăsit în sala de clasă" (1, cap. 131).

Jocul este deci puntea ce poate uni școala cu viața, activitatea ce-i permite copilului să se manifeste conform naturii sale, să treacă pe nesimțite la munca serioasă. Idei asemănătoare susțin tot mai mulți cercetători contemporani. „Oare școala ideală — afirmă D. Todoran — nu tinde să transforme într-un joc serios toate eforturile creatoare ale copilului ?" (2, cap. 376).

În consecință, alcătuirea de jocuri didactice și alternarea lor cu iscusință în cadrul celorlalte metode euristice de învățare constituie una din cele mai importante sarcini ale metodologiei didactice contemporane.

Vom prezenta mai jos cîteva din jocurile didactice pe care le-am folosit în cadrul orelor de literatură română la clasele V—VIII și care s-au bucurat de o bună primire din partea elevilor. Aplicate cu titlu experimental, la clasa a V-a A, rezultatele la învățătură (concretizate în capacitatea elevilor de a opera cu noțiunile însușite) la sfîrșitul anului școlar 1976—1977 s-au dovedit net superioare față de cele ale elevilor de la clasa a V-a D, pe care am luat-o drept martoră.

Un joc didactic, existent deja în practica elevilor, pornește de la enunțarea unei litere a alfabetului și continuă cu enumerarea, într-un timp stabilit, a unor denumiri de localități geografice. Prin transfer, aceste denumiri pot fi : nume de autori, titluri de opere, personaje literare etc., activitate care, după cum am observat, trezește într-o mare măsură gustul pentru lectură.

Pentru îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea spiritului de observație, dar mai ales a aptitudinilor creatoare ale elevilor, poate fi folosit cu mult succes un exercițiu care posedă ceva din natura jocului : se dă un substantiv oarecare, urmînd ca elevii să-i găsească cît mai mulți determinanți. Așa, de exemplu, elevii clasei a V-a A au descoperit fără prea mare dificultate că

zîmbetul poate fi
- prietenos
- liniștitor
- pașnic
- blajin
- duios
- blînd
- prefăcut
- tăios
- rece
- cald
- palid
- respectuos
- batjocoritor
- ironic

Acest tip de joc poate fi practicat cu multă eficacitate și în clasele următoare în perioada premergătoare predării epitetului și ori de cîte ori se consideră necesar. În ceea ce ne privește, noi îl folosim — alternat cu alte exerciții — în primele 3—5 minute ale orei de literatură, cînd efectuăm controlul frontal al temelor scrise acasă. În felul acesta, elevii sînt antrenați într-o activitate plăcută, iar ordinea în clasă se stabilește firesc și fără vreo intervenție restrictivă din partea profesorului.

Jocurile cu întrebări, gen „Cine știe cîștigă", se bucură de o largă popularitate și nu mai insistăm asupra lor. Mai puțin folosite sînt **jocurile cu ghicitori** în care participanții trebuie să identifice o persoană, un obiect, însușiri ale obiectelor și fenomenelor etc. Elevii primesc cu multă plăcere o asemenea activitate de dezlegare a ghicitorilor. Numai simpla enunțare a acestei vocabule descrețește frunțile. Ei pot fi antrenați efectiv în colectarea acestora, în descifrarea lor, dar și în crearea de ghicitori, îndemn pe care îl urmează întotdeauna cu entuziasm.

Alături de cultivarea aptitudinilor creatoare, aceste jocuri întrunesc și largi virtuți etice, contribuind la însănătoșirea climatului de muncă și viață. În clasele următoare, jocurile cu ghicitori constituie un bun exercițiu pentru pregătirea terenului spre familiarizarea cu o noțiune fundamentală în teoria literaturii : metafora. Bineînțeles că, pentru a evita unele confuzii și interferențe, predarea metaforei va fi neapărat precedată de un alt „joc" : selectarea sau alcătuirea unor comparații din care, prin înlăturarea termenului comparat și a adverbului de comparație, se va reține numai termenul cu care s-a comparat. Exercițiul va fi apoi continuat în forma inversă : se va da metafora, urmînd ca elevii s-o descifreze.

Un joc cunoscut și, se pare, larg practicat în învățămîntul primar, este învățarea dramatizată, căreia trebuie să i se găsească un spațiu mai mare și în rîndul învățămîntului gimnazial. Pot fi dramatizate povești, schițe, povestiri, nuvele și, bineînțeles, romane. Schițele și povestirile se folosesc în forma lor originală, dar lucrările mai întinse necesită unele adaptări care, la început, se fac de către profesor, iar mai tîrziu, de către elevi. Manifestîndu-și creativitatea aceștia pot da un alt sfîrșit dramatizărilor, pot introduce unele aspecte noi în desfășurarea acțiunii, iar profesorul, avînd în vedere multitudinea scopurilor procesului didactic, are posibilitatea să imagineze diverse situații-problemă.

După cum se vede, jocul devine tot mai serios și nu-i nimic rău în asta. „Condiția principală a jocului este aceea de a-i face pe participanți să-și dea seama că

se află într-o situație de învățare, că primează aspectul cognitiv și, ca atare, acesta trebuie să se desfășoare cu toată seriozitatea" (3, cap. 172).

Un alt joc pe care l-am imaginat noi, destul de simplu la prima vedere, dar cu nebănuite virtuți pe plan instructiv, constă în a selecta din diverse poezii perechi de cîte două versuri, din care s-a omis ultimul cuvînt, elevilor rămînîndu-le misiunea de a-l găsi tocmai pe cel ales de poet. Desigur că, pe acest drum, ei pot propune șiruri întregi de alte cuvinte care să rimeze, profesorul avînd astfel un minunat prilej să consolideze cunoștințele referitoare la rimă, ritm și măsură. Iată cîteva exemple :

Părea că printre nouri s-a fost deschis
o poartă
Prin care trece albă regina nopții...
(moartă)
Dar de-ale vieții valuri, de al furtunii
pas
Abia conture triste și umbre-au mai...
(rămas)

Într-un asemenea joc, copiii sînt dornici de a-și pune la încercare iscusința și urmăresc cu perseverență atingerea performanței. Această activitate cultivă în cel mai înalt grad inițiativa, fantezia, perseverența, spontaneitatea, dorința de afirmare, toate acestea reclamînd cerința imperioasă de „documentare", de pregătire pentru următoarea ședință. „Prin joc — afirmă Al. Găvenea — elevii pot ajunge la descoperiri de adevăruri, își pot antrena capacitățile lor de a acționa creativ, pentru că strategiile jocului sînt, în fond, strategii euristice" (4, p. 237).

Se înțelege că jocurile didactice nu reprezintă un scop în sine, ci o modalitate de lucru, alături de celelalte, la care profesorul — fără a abuza de ele — apelează în diversele etape ale lecției și în afara orelor de clasă, în cadrul activităților pionierești.

Modalitățile de lucru amintite de noi s-ar putea să nu răspundă tuturor regulilor unui joc, dar credem că fiecare dintre ele posedă ceva din natura acestuia și ceva mai mult din cerințele învățămîntului modern, îmbogățind paleta mijloacelor și procedeelor de desfășurare a învățării prin descoperire și problematizare și trezind în cea mai mare măsură curiozitatea epistemică a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. **ED. CLAPARÈDE, Educația funcțională**, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.
2. **DIMITRIE TODORAN, Individualitate și educație**, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.
3. **IOAN CERGHIT, Metode de învățămînt**, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.
4. **ALEXANDRU GĂVENEA, Cunoașterea prin descoperire în învățămînt**, Editura didactică și pedagogică, București, 1975.

FORMAREA NOȚIUNII DE CEREALE LA CLASELE A II-a ȘI A III-a

ELENA BÎRSAN
Școala generală Topolița
Comuna Grumăzești — județul Neamț

Cunoașterea senzorială, realizată de copii înainte de intrarea în școală, are la bază acele structuri și funcții psihice (senzații, percepții, reprezentări), prin care se culeg primele informații despre realitate. Acest lucru se realizează cu ajutorul simțurilor asupra cărora au acționat diferite obiecte și procese ale realității. Cunoașterea acestor aspecte reprezintă o condiție indispensabilă a actului cognitiv, deoarece cunoașterea senzorială furnizează „materia primă" necesară cunoașterii în general.

Odată cu intrarea copiilor în şcoală datele senzoriale acumulate (noţiunile empirice) sînt supuse prelucrărilor raţionale : analiza, sinteza, compararea, generalizarea, abstractizarea etc., reliefîndu-se esenţialul cu caracterele generale şi particulare ale noţiunii ştiinţifice. Însuşite corect şi conştient, noţiunile ştiinţifice vor forma o bază solidă pentru acumulările gnostice de mai tîrziu.

Pentru formarea noţiunii de cereale sînt necesare două lecţii de laborator, planificate cu cel puţin 3—4 săptămîni înainte de lecţiile despre grîu şi porumb.

În cadrul primei lecţii de laborator, se vor pune la încolţit, în germinatoare, seminţe de fasole şi de porumb. Germinatoarele vor fi puse în condiţii diferite de căldură, umiditatea fiind asigurată uniform în toate germinatoarele. Elevii vor răspunde, prin rotaţie, de asigurarea condiţiilor necesare încolţirii seminţelor din germinatoare.

În a doua lecţie de laborator, care va avea ca temă „probe de germinaţie", se va face analiza muncii desfăşurate de elevi şi rezultatele obţinute : Ce s-a întîmplat cu seminţele ţinute la frig ? Dar cu cele ţinute la căldură ? În concluzie, se arată că seminţele pentru ca să încolţească au nevoie de umiditate, căldură şi aer. Pe baza observărilor şi a concluziei se formulează o întrebare-problemă : Dacă continuăm să asigurăm plantelor din germinatoare umiditate, căldură şi lumină vor ajunge ele să înflorească şi să rodească ? La problema ridicată, elevii răspund diferit şi sînt puşi să-şi motiveze afirmaţiile, unii arătînd că plantele din germinatoare nu vor rodi deoarece orice plantă ca să crească şi să rodească are nevoie de sol. Totuşi, problema ridicată rămîne să fie verificată de elevi în săptămînile următoare, verificare care va trebui să orienteze gîndirea elevilor spre descoperirea nevoii stringente a plantelor de a creşte într-un sol bogat în apă şi săruri minerale, spre explicarea legăturilor cauzale dintre condiţiile abiotice ale mediului şi dezvoltarea plantelor.

Avînd ca suport concluzia care relevă nevoia plantelor de a creşte şi a se dezvolta într-un sol bogat în săruri minerale, se trece la compararea a două seminţe de fasole, ambele ţinute în aceleaşi condiţii de umiditate şi căldură. Pentru a se ajunge la concluzia că seminţele necesare însămînţării trebuie selecţionate, se poartă discuţii pe baza comparaţiei : De ce o sămînţă a încolţit şi cealaltă a putrezit ? Ce fel de seminţe trebuie semănate pe ogoare ? De ce ? Se vorbeşte despre importanţa agriculturii în economia socialistă şi munca ţăranilor cooperatori, precum şi a cercetătorilor de la centrele de cercetări agricole, pentru obţinerea unor rezultate cît mai bune. Se arată că fiecare cooperativă agricolă de producţie primeşte, în fiecare an, de la centrele de cercetare, seminţe selecţionate a căror valoare este cunoscută prin probe de germinaţie. Pentru ca elevii să cunoască acest procedeu de verificare a valorii seminţelor, se propune clasei o încercare de astfel de probe. Şi, ca urmare, clasa se împarte în echipe de 6—8 elevi. Sarcina fiecărei echipe este să aleagă 100 de seminţe de grîu, 100 de seminţe de secară şi 100 de seminţe de porumb pe care să le însămînţeze în lădiţe, în rînduri avînd grijă ca unul din rînduri să fie însămînţat chiar lîngă geam pentru a se putea observa încă o dată germinarea seminţelor, fixarea rădăcinii în sol, creşterea plantelor.

Echipele vor primi ca sarcină asigurarea condiţiilor de viaţă necesare creşterii plantelor (umiditate, căldură, lumină) şi vor face observaţii în calendarul naturii (personal). Aceste observaţii de la colţul viu, îmbinate cu lecţiile practice de laborator, măresc cantitatea de informaţii a elevilor şi formează deprinderi temeinice de muncă. De asemenea, astfel de lecţii dezvoltă la elevi dragostea de muncă, le incită curiozitatea şi spiritul de cercetare.

Lecţia „probe de germinaţie" construită pe bază de experiment, observări de scurtă durată sau de durată lungă, problematizare etc., ajută pe elevi să integreze mai uşor plantele în grupa vieţuitoarelor.

Pe baza observărilor de la colţul viu, asupra plantelor care se dezvoltă din seminţe de grîu, secară şi porumb, se va forma noţiunea de cereale. Plantele crescute în lădiţe vor fi folosite ca material didactic intuitiv şi demonstrativ. La lecţia „grîul", în descrierea morfologică a plantei elevii vor identifica părţile componente ale acesteia şi vor efectua o descriere sumară arătînd totodată şi funcţiile fiecărei părţi în ansamblul organismului. Din nou elevii se întîlnesc cu boabele pe care le-au semănat (acum stau lipite în partea de sus a rădăcinii). Unii elevi le observă, se întreabă sau vor întreba : De ce bobul e gol, i-a rămas doar învelişul, unde e conţinutul ? Punîndu-şi întrebarea e de preferat să-i lăsăm să găsească şi răspunsul, şi, dacă nu pot, îi ajutăm cu întrebări accesibile care să le dirijeze gîndirea spre ceea ce este esenţial, să poată ajunge să formuleze concluzii şi să-şi formeze deprinderea de a observa ştiinţific şi de a gîndi în acelaşi sens : În care germinator au încolţit seminţele ? (În cel care a avut apă). De ce oare ? (Apa a făcut să se umfle bobul, coaja a crăpat şi a ieşit colţul). Cum vă explicaţi creşterea plantei în germinatorul fără pămînt ? (Planta creşte hrănindu-se cu rezervele adunate în sămînţă, diluate cu apă). Pînă

cînd planta se poate hrăni din rezervele seminței ? (Pînă cînd se dezvoltă rădăcina și frunzele). Spuneți dacă plantele pe care le-ați observat s-au mai hrănit din rezervele semințelor în ultimele săptămîni ? Motivați răspunsul.

Pentru ca noțiunea de **cereale** să fie completă, e necesar să se arate că în natură mai există și alte plante cu caracter asemănător grîului. Astfel, în lădița în care s-a semănat secară, plantele răsărite se aseamănă foarte mult cu cele din lădița etichetată „grîu". De fapt, lecția despre porumb este aceea care completează noțiunea de cereale propusă de programa clasei a II-a.

Pentru lecția „porumbul" se folosesc aceleași metode și procedee ca pentru lecția „grîu" numai că fiecare parte a plantei de porumb se raportează la aceeași parte a plantei de grîu, se analizează, se compară și se evidențiază asemănările și deosebirile. Datorită caracterelor generale asemănătoare, planetele observate alcătuiesc împreună grupa cerealelor.

La sfîrșitul lecțiilor despre cereale se poate face o testare prin care să se verifice cunoștințele asimilate de elevi în legătură cu plantele observate. Se cere elevilor să completeze testul :

(Planta : grîul

Părțile plantei și funcțiile lor.

1. . . . .
2. . . . .
3. . . . .
4. . . . .
5. . . . .

92% din numărul elevilor au completat testul corect

Planta : grîul

Părțile plantei și funcțiile lor :

1. rădăcina : Absoarbe seva și fixează planta
2. tulpina : Transportă hrana
3. frunzele : Prepară hrana
4. florile : Fac semințe
5. semințele : Dau naștere la plante noi).

dovedind temeinicia cunoștințelor asimilate pe bază de experiment, observări și problematizare.

Noțiunea de **cereale** reluată în clasa a III-a se va amplifica prin faptul că acum se vor scoate în evidență caracterele generale și particulare ale plantelor din această grupă și raporturile dintre plante și animale, precum și influența mediului asupra acestora. Pentru evidențierea caracterelor generale ale plantelor care fac parte din grupa cerealelor, în cadrul lecției „porumbul" se folosește schema pe care o prezentăm la sfîrșitul articolului.

Pe baza comparației se stabilesc atît caracterele generale (rădăcina firoasă, tulpina pai cu noduri, frunze lungi cu nervuri paralele, flori în spic), cît și cele particulare (tulpină, cocean cu noduri, flori bărbătești în spic și flori femeiești pe știulete — mătasea).

Dacă la intrarea în școală copiii posedă cunoștințe fragmentare și confuze despre plante, la sfîrșitul clasei a III-a ei pot determina o serie de plante din diferite biotopuri (grădina de legume, cîmpie, pădure, baltă etc.) după caracterele generale și particulare ale acestora. De exemplu, pot determina plantele care fac parte din grupa cerealelor. Pentru aceasta, în cadrul lecției de recapitulare finală cu tema „Plante", în ultima parte a lecției se distribuie elevilor tabele determinatoare pe care să le completeze.

Cereale

a) Plantele care fac parte din grupa cerealelor : 1 . . . . 2 . . . . 3 . . . . 4 . . . . 5 . . . . 6 . . . .

b) Enumerați caracterele generale ale cerealelor : . . . . . .

c) Alegeți planta cu caractere particulare și enumerați aceste caractere.

80% din numărul elevilor au răspuns corect, dovedind temeinicia cunoștințelor și posibilitățile aplicării lor în practică.

Planta :	Grîul	Porumbul
a) Părțile plantei și felul lor :	firoasă	firoasă
1. rădăcina	pai cu noduri	cocean cu noduri
2. tulpina	lungi cu nervuri paralele	lungi cu nervuri paralele.
3. frunze	spic	bărbătești-spic
4. flori		femeiești-mătase
5. semințe	semințe (boabe)	semințe (boabe)

MODALITĂȚI DE INDIVIDUALIZARE A ÎNSUȘIRII MATEMATICII

Prof. PETRUȚA GĂZDARU

Pentru însușirea conștientă a noțiunilor, și mai ales pentru a forma la copil, încă de la vîrsta de 6—7 ani, capacitatea de a aplica cele învățate în rezolvarea exercițiilor și problemelor, în munca didactică apare necesitatea căutării procedeelor prin care să se stimuleze și să se formeze deprinderea de a lucra independent.

Ca o modalitate de acțiune, în cadrul orelor de matematică, este folosirea fișelor de muncă independenttă. Acestea prezintă avantajul că pot insera o varietate largă de întrebări, exerciții și probleme — formulate în scopul pe care-l urmărim la un moment dat — și pot fi individualizate, adresîndu-se fiecărui copil, în măsura în care el trebuie ajutat.

Practica la clasă dovedește că folosirea fișelor de muncă independentă dă rezultate certe, spectaculoase chiar, dacă acestea se dau după o anumită metodologie și cu un scop bine determinat.

A. În ce constă metodologia aplicării fișelor ?

1. Înainte de a le aplica, trebuie formată la elevi deprinderea de a lucra singuri, de a avea încredere în forțele proprii, capacitatea de a se concentra asupra răspunsurilor care li se cer.

Pentru a putea obține aceste condiții, trebuie să se lucreze multe exerciții la tablă, apoi 2—3, în timp ce restul clasei lucrează în mod independent sub supravegherea atentă a învățătorului ; confruntarea cu rezultatul de la tablă făcîndu-se numai după terminarea lucrării.

Se trece la rezolvarea de exerciții și probleme, date pe 2 numere — lipsind astfel copilul de ajutorul colegului de bancă.

De fiecare dată trebuie să se discute și să se compare rezultatele obținute cu cele de la tablă. Elevii care lucrează la tablă nu trebuie să fie dirijați, pentru a lucra corect — corectarea făcîndu-se în momentul discuției frontale. Procedînd astfel, obișnuim elevii să nu copieze ceea ce este scris pe tablă.

2. În timpul calculelor, trebuie să se creeze condiții optime concentrării asupra lucrului individual, îndrumările învățătorului să se dea, pentru fiecare copil, cu glas scăzut.

3. Să se calculeze timpul necesar efectuării temei, copiii să nu fie presați că timpul trece, dar nici să se dea prea puțin de lucru pentru timpul stabilit. E bine ca elevii care lucrează mai încet să fie îndemnați să se grăbească. Timpul va fi cît mai scurt posibil.

Cu această activitate premergătoare, putem trece la darea fișelor de muncă independentă.

B. Fișele se diferențiază după scopul pe care-l urmărim și distingem :

1) fișe folosite în predare ;
2) fișe de consolidare și fixare a cunoștințelor ;
3) fișe de verificare a cunoștințelor, de testare a greșelilor colective și individuale ;
4) fișe de corectare a greșelilor.

1. **Fișele folosite în predare** au ca scop stimularea gîndirii elevilor pentru înțelegerea materiei noi, pregătesc terenul înțelegerii noilor noțiuni, pe baza celor vechi, precum și motivarea „de ce trebuie să le învețe". Prin aceste fișe se pot pune întrebări sau se pot propune exerciții cu mai multe rezultate, elevul trebuind să caute răspunsul corect. Din discuțiile purtate asupra răspunsurilor trebuie să se deducă o regulă sau elevii să constate că ceea ce cunosc nu e suficient pentru siguranța răspunsului, de aceea este nevoie să mai învețe și alte lucruri noi etc.

De exemplu, în clasa a IV-a se cere ca într-un timp foarte scurt (2') să efectueze înmulțirile :

I	II
48 × 5 =	48 × 25 =
62 × 5 =	62 × 25 =
104 × 5 =	104 × 25 =
51 × 5 =	51 × 25 =

III

24 × 11 =
53 × 11 =
324 × 11 =

Din discuțiile purtate după trecerea timpului acordat putem avea surpriza ca un elev să fi înmulțit după regula de calcul pe care vrem să o predăm sau, pur și simplu, va afirma că este imposibil să le termine în 2′ și atunci evidențiem necesitatea calculelor. Vom relua exercițiile dînd explicații :

$48 \times 5 = (48 : 2) \times 10 = 240$
$104 \times 5 = (104 : 2) \times 10 = 520$
$51 \times 5 = (51 \times 10) : 2 = 255$

sau

$48 \times 25 = (48 : 4) \times 100 = 1200$
$24 \times 11 = 24 \times 10 + 24 = 264$
etc.

Pentru predarea scăderii unui număr format din zeci dintr-un număr format din zeci și unități — la clasa I — se poate da o fișă care să cuprindă exerciții desfășurate, din discutarea cărora să se deducă cum trebuie să procedăm — deci se formulează regula. De exemplu, pe o fișă se pot trece :

$40 - 20 =$
$48 - 20 =$
$60 - 10 =$
$62 - 10 =$
$70 - 30 =$
$75 - 30 =$

În clasă se dau mai multe fișe al căror rezultat se discută.

Apoi se scrie la tablă $48 - 20 =$; $62 - 10 =$; $75 - 30 =$; $83 - 50 =$ etc. ; elevii spunînd cum au lucrat reîntregesc materialul care trebuie studiat.

Uneori se poate trece pe aceste fișe, pentru clasele III-IV, și regula incompletă, iar elevii o vor completa, avînd în vedere modul de lucru, de exemplu în însușirea operațiilor cu trecere peste ordin.

La acest tip de fișă avem în vedere :
— să conțină cazul general și cazurile particulare.
— să fie date într-un timp limitat,
— să fie discutate frontal la tablă, prin participarea activă a clasei,
— din discuții să formulăm conținutul lecției noi, cazurile de excepție și să corectăm pe loc eventualele greșeli, confuzii, ce ar putea apărea. Lecția să fie apoi conturată prin explicarea, de către învățător, a materialului nou și fixată prin exerciții variate și combinate cu alte cazuri dinainte cunoscute.

2. **Fișele de consolidare și fixare a cunoștințelor.** Acest tip de fișă este cel mai răspîndit, dar se aplică de multe ori defectuos, neținîndu-se seama de două lucruri importante și anume :

— fișa de consolidare se dă în momentul în care s-a lucrat suficient de mult, lămurindu-se cazurile generale și particulare ;

— conținutul trebuie încadrat perfect în timp, pentru ca elevul să poată să rezolve tot ceea ce i s-a propus.

Se greșește dîndu-se o astfel de fișă la sfîrșitul orei de studiere a noilor cunoștințe, după ce s-a lucrat numai unul sau două exerciții de tipul respectiv.

Scopul urmărit prin acest tip de fișă este de a consolida o anumită temă sau capitol, de a depista greșelile colective și individuale pe care le fac elevii, precum și a fixa mai bine cazurile cele mai dificile.

De exemplu, la clasa a II-a, după studierea înmulțirii cu 6 și împărțirii la 6, o fișă poate fi concepută astfel :

Să se efectueze :

I
$5 \times 6 =$
$7 \times 6 =$
$6 \times 9 =$

II
$48 : 8 =$
$36 : 9 =$
$54 : 6 =$

III
$4 \times 6 : 3 =$
$5 \times 6 : 6 =$
$30 : 6 \times 7 =$

Fișa poate fi completată cu exerciții care conțin și operații de adunare și scădere. Fișele date în clasă trebuie să cuprindă toate cazurile — același număr de exerciții — și încadrate în același timp.

Elevii bine pregătiți vor termina lucrarea în timpul afectat, iar cei mai slabi nu vor reuși, dar din ceea ce au lucrat învățătorul poate constata nivelul lor de pregătire.

Fișa trebuie discutată în aceeași oră sau în ora următoare, insistîndu-se asupra greșelilor individuale sau colective.

3. **Fișele de verificare a cunoștințelor și de testare a greșelilor.** Prin acest tip de fișă se urmărește să se constate dacă elevii au înțeles conținutul unui capitol, dacă și-au făcut temele de acasă în mod independent, dacă au înțeles toate cazurile învățate etc. Fișa de verificare este concepută cu exerciții și probleme date gradat, în care sînt inserate și exemple asemănătoare cu cele rezolvate acasă și cuprinde toată materia ce vrem să o verificăm.

De exemplu, după studierea capitolului „adunarea unui număr de două cifre, cu un număr format dintr-o singură cifră" — la clasa a II-a se pot întocmi fișe care să conțină exercițiile :

$12 + 3$	$14 + 6$	$47 + 8$	$65 + 9$
$5 + 11$	$14 + 8$	$38 + 7$	$76 + 9$
$7 + 12$	$35 + 7$	$57 + 9$	$69 + 8$

și o problemă :

Ionică are la CEC 47 lei, Gheorghiță cu 8 lei mai mult decît el. Cîți lei au împreună ?

Fișele pot fi discutate, după un plan bine întocmit, în ora următoare, discuții care să fie baza lecției noi : „Scăderea unui număr format din unități dintr-un număr format din zeci și unități".

Rezultatele fișelor de verificare trebuie să constituie punctul de plecare în munca depusă de învățător pentru corectarea greșelilor și completarea golurilor din cunoștințele elevilor.

4. **Fișele pentru corectarea unor greșeli.** Prin acest tip de fișă urmărim să omogenizăm colectivul de elevi.

Fișa trebuie să fie nominalizată și să cuprindă cazurile pe care elevul respectiv nu le-a rezolvat bine cu o altă ocazie (la tablă sau într-o fișă de consolidare sau verificare).

Aceste fișe pot fi date numai unui grup de elevi, în timp ce restul clasei rezolvă exerciții asemănătoare, sau pot fi date întregii clase dar cu subiecte individuale.

Pentru un elev care, de exemplu, nu adună corect 7 + 8 ; 6 + 8 îi propunem pe fișa sa exerciții gradate, de aceeași greutate cu ale colegilor, ca :

6 + 8	17 + 8	
7 + 8	26 + 8	
36 + 8	76 + 7	87 + 8
47 + 8	76 + 8	96 + 8

Conținutul acestor fișe poate fi inserat în cadrul fișelor de verificare, date după o anumită perioadă, cînd s-a parcurs și altă materie. Trebuie deci să verificăm dacă și după parcurgerea unui bagaj de cunoștințe mai mare, greșelile de la un moment dat se mai repetă sau nu.

În munca la clasă nu trebuie să facem abuz de fișe, acestea trebuie să se dea cu multă grijă avînd în vedere scopul ce-l urmărim prin conținutul lor.

Unele cadre didactice dau fișe de muncă independentă mult diferențiate între ele : elevilor buni — foarte greu, elevilor slabi — foarte ușor. Cu astfel de fișe, consider că nu educăm elevii în spiritul eticii și al echității. Practica dovedește că fișele sînt eficiente atunci cînd sînt concepute gradat și încadrate într-un timp util, aceleași pentru întreaga clasă pentru a nu da ocazie elevului bine pregătit să se plictisească, nici elevului cu rezultate mai slabe să aibă impresia că știe tot (dîndu-i exerciții foarte ușoare) și este neîndreptățit la notare.

Fișele de muncă independentă, astfel **pregătite, concepute, aplicate** și **urmărite** în evoluția copilului nu vor întîrzia să-și răsfrîngă efectele într-o bună pregătire matematică a elevilor noștri.

Un instrument operațional în studierea sintaxei propoziției*

Dificultățile metodologice și, implicit, slaba eficiență a studierii gramaticii în școală au determinat elucidarea noilor „baze lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române" (G.C.Chiosa) și noi fundamentări în psihologia învățării gramaticii, definită ca o „abstracție a abstracțiilor" (V.D.Bogoiavlenski.)

Subordonarea aspectului informațional al învățării celui formațional, prin activizarea operațiilor gîndirii logice, care să ducă la formarea unei gîndiri gramaticale, a impus, ca o necesitate obiectivă, apariția unor lucrări cu valoare instrumentală, foarte utile în planul analizei gramaticale și stilistice. Ca o completare firească, binevenită, a acestui gen de lucrări aparținînd unor autori de prestigiu (Gh. Bulgăr, M. Zdrenghea, D. Drașoveanu, A. Niculescu etc.) semnalăm cu satisfacție apariția lucrării **Sintaxa propoziției (texte și analize).** Ea urmărește să pună la dispoziția „studenților de la facultățile de filologie, precum și a profesorilor de limba română un material variat, care să completeze și să ilustreze practic problemele legate de părțile de propoziție" (p.5).

Materialul din culegere este structurat în trei părți, care, prin conținutul și forma lor, realizează o fericită îmbinare a instruirii tradiționale cu instruirea programată.

Autorii selectează cu discernămînt textele cele mai reprezentative din diferite opere literare, reușind să realizeze **Culegere de texte literare repartizate pe părțile de propoziție:** subiect, predicat, atribut, complement și element predicativ suplimentar (partea I, p.11—49).

/Partea a II-a este constituită din **Texte analizate din punct de vedere al sintaxei propoziției** (p.50—103). În alegerea exercițiilor autorii nu se mărginesc la propoziții independente, ci extind analiza la „propozițiile din cuprinsul unei fraze pentru a putea arăta funcția sintactică a numelor relative și a adverbelor relative în propozițiile pe care le introduc" (p.5).

Spre deosebire de alte lucrări de acest gen, cartea aduce elemente novatoare, constînd din **Exerciții de autoverificare în spiritul instruirii programate** (partea a III-a, p. 104—144), contribuind, astfel, la însușirea individuală a cunoștințelor în spiritul metodologiei cibernetice: comandă — control — reglare.

În totalitatea ei cartea oferă un material bogat și divers, foarte util în studiul practic al gramaticii. Exercițiile se pretează atît la abordarea **inductivă**, cît și la cea **deductivă** a categoriilor gramaticale, în funcție de etapa și finalitatea învățării.

Exercițiile care constituie ultima parte a lucrării sînt destinate în exclusivitate autoverificării. Ele prezintă două elemente: a) un stimul (o întrebare privind determinarea unei categorii sintactice) și b) o reacție apreciativă (o rezolvare a sarcinii în spiritul programării crowderiene). Pentru fiecare exercițiu de autoverificare autorii dau, în altă paginație, soluția corectă și motivarea ei și resping posibilele soluții incorecte, arătînd în ce constă greșeala. Aceasta contribuie la realizarea conexiunii inverse și a autoreglării, aspecte deosebit de valoroase în procesul de formare a reprezentărilor și noțiunilor gramaticale. Răspunsurile autorilor la **exercițiile de autoverificare cu justificarea soluțiilor socotite corecte** (p. 121—144), pe lîngă valoarea lor de întărire, constituie și o modalitate de corelare permanentă a informației stocate cu informația operațională.

Prin felul cum e concepută sub aspectul conținutului și funcționalității, în special ultima parte, cartea răspunde nevoii stringente de a moderniza instrumentele de lucru pe care le reclamă profesorii începători, candidații la examenele de grad, studenții filologi și elevii și se înscrie ca o contribuție de valoare în literatura noastră de specialitate.

Valeriu Oros

* **VALERIA BOTIȘ, MARIA VULIȘIN ALEXANDRESCU, ION COMĂNESCU, Sintaxa propoziției (texte și analize),** Ed. „Flacăra", Timișoara, 1977.

Gradele didactice și perfecționarea procesului de învățămînt

Într-o societate a educației, reciclarea, perfecționarea permanentă a cadrelor, indiferent de domeniul de activitate, a devenit o necesitate. Cu atît mai mult în domeniul școlii, acolo unde se plămădește omul viitorului, omul societății socialiste.

Explozia școlară și informațională, noua tehnologie didactică solicită din partea fiecăruia o adevărată bătălie împotriva rutinii, inerției, șablonului, a prevenirii demodării, a uzurii „morale" a cunoștințelor.

Cum ? Desigur, căile sînt multiple. În dezbaterea de față ne vom opri la una din formele de perfecționare, instituționalizate — gradele didactice.

Importanța acestora în procesul perfecționării fiecărui cadru didactic este cunoscută. Invităm, cu acest prilej, pe toți factorii implicați (inspectori, cercetători, directori, cadre didactice etc.) să-și spună opiniile, să vină cu unele sugestii, propuneri din care să reiasă exigențele ce se impun, în condițiile etapei actuale de dezvoltare a învățămîntului românesc, pentru promovarea lor, astfel ca aportul la perfecționarea procesului instructiv-educativ să fie pe măsura așteptărilor.

Criterii de acordare a gradelor didactice

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE

Perfecționarea personalului didactic a devenit, în epoca noastră, o problemă de interes general, o preocupare a întregii societăți. Considerată ca o necesitate obiectivă — s-au adus numeroase argumente în acest sens — ea este acceptată nu numai la modul general, de către școală, colectivitate etc., ci și la modul individual, de către fiecare educator în parte.

Conștiința necesității acțiunii de perfecționare este accentuată de convingerea fiecărui educator că activitatea educativă influențează toate compartimentele activității sociale, servind în felul acesta progresul. Apoi, ea este accentuată și de ritmul dezvoltării și de progresele științei, precum și de caracterul competitiv, declarat sau nu, pe care-l are, adeseori, activitatea pedagogică în interiorul unei școli. Uneori acest caracter competitiv se face simțit chiar pe scară mai largă, între școli, între localități, între județe etc. O dată înregistrat și acceptat caracterul obiectiv al acestei activități pedagogice, de către oricare educator, el acționează stimulativ asupra atitudinii fiecăruia față de fenomenul perfecționării.

La toate acestea se mai adaugă apoi încă un fapt pozitiv de o însemnătate deoosebită și anume această „acceptare deschisă", consimțită, de a vedea în perfecționare condiția propriei împliniri și desăvîrșiri, a fiecărui cadru didactic. Marele avantaj al activității de perfecționare instituționalizată constă în această aderiune liberă a personalului didactic la obiectivele unei continue dezvoltări și ameliorări a stilului personal de muncă. Nu este cazul, credem, să vorbim despre „conștiința profesională" a educatorilor, ca factor generator al perfecționării. Apreciind actul perfecționării ca un act de autodesăvîrșire și înnobilare, ca pe o latură a autodezvoltării, ca expresia nevoii de perfecționare, ca indiciu al luptei pentru calitate, educatorul înscrie în programul său permanent de lucru deviza: „în munca educativă foarte binele poate fi considerat abia suficient".

Prezența conștiinței unei insatisfacții permanente în activitatea educatorilor este cel mai însemnat lucru în opera de perfecționare. *Ea are caracterul unei puternice motivații intrinseci și incită la căutare, la explorarea unor căi personale de perfecționare, de o valoare necontestabilă.*

Dar, cum aici ne preocupă acțiunea de perfecționare ca acțiune de stat, ca operă instituționalizată și permanentă, menită să contribuie neîncetat la ameliorarea procesului instructiv-educativ, prin creșterea nivelului de pregătire al cadrelor, ne vom opri la cîteva criterii *care ar trebui să stea la baza acordării gradelor didactice.*

Discuțiile purtate pe această temă[1] *au oferit numeroase sugestii în vederea îmbunătățirii activității de perfecționare în învățămînt. Multe din aceste discuții au pornit de la critica situației prezente, de la unele neajunsuri semnalate pe parcursul funcționării actualului sistem de perfecționare. Cu toate că multe propuneri conțineau elemente pozitive, puține din ele au fost încorporate în recentele măsuri referitoare la perfecționarea personalului didactic*[2].

Deficiențele semnalate — înainte de a se aduce recentele îmbunătățiri sistemului de perfecționare — evidențiau carențe organizatorice, *de* conținut *și* metodologice. *Accentul pus pe cunoștințe, condițiile pregătirii, slaba eficiență a acțiunii, caracterul relativ și neunitar al aprecierii și altele erau mereu imputate procesului de perfecționare.*

Fără a vorbi despre principiile care trebuie să stea la baza sistemului de perfecționare este necesar să spunem cîteva cuvinte despre cadrul organizatoric, *despre* conținutul *și despre* evaluarea *activității de perfecționare. Firește că multe lucruri se pot spune și despre metodologia procesului și despre încorporarea rezultatelor pozitive în actualele îmbunătățiri aduse activității de perfecționare.*

a) *În linii generale, actuala* formă de organizare *corespunde sau mai exact se apropie foarte mult de ceea ce ar trebui să ofere un cadru organizatoric operei de perfecționare a personalului didactic. Întîi, pentru că ea a creat, pe baza Legii nr. 2, o formă instituționalizată perfecționării, unitară și permanentă, viabilă și integrată în ansamblul sistemului social. Apoi, pentru că ea cuprinde toate categoriile de lucrători din învățămînt, lăsîndu-le libertatea să aleagă modalitatea care convine cel mai mult la un moment dat (urmarea cursurilor, înscrierea la grad etc.). În sfîrșit, pentru că ea a implicat numeroși factori și a luat în considerare multiple elemente pentru a stimula și consolida funcționarea sistemului (directori, comisii metodice, activitatea la clasă, creativitatea etc.).*

Îmbunătățirile aduse în acest an școlar pe plan organizatoric sporesc șansele comisiei de a avea o imagine mai cuprinzătoare și mai obiectivă despre situația și calitatea muncii fiecărui candidat, cu condiția ca toate comisiile metodice (catedrele de specialitate) și consiliile profesorale să-și exercite corect funcția lor selectivă și diferențiatoare. Poate că din acest punct de vedere asigurarea continuității pregătirii și perfecționării ar mai putea fi îmbunătățită, răspunderea ambelor etape devenind unică. Preluarea de către Universitate a întregii acțiuni de perfecționare ar reprezenta o soluție ameliorativă. *În prezent, legătura Liceului pedagogic sau a Universității cu I.C.P.P.D. este sporadică și ineficientă.*

b) *În ceea ce privește* conținutul *perfecționării, problemele sînt și mai dificile. Programele cursurilor și a examenelor de grade reproduc în mare parte problemele și conținutul de informații, pe care candidații l-au parcurs în etapa calificării, în Liceul pedagogic sau la Universitate. Pe de altă parte, între definitivat, gradul II și gradul I nu se văd niște diferențe calitative, nu acționează niște exigențe suficient de ierarhizate și diferențiatoare și atît de bine conturate pentru fiecare nivel în parte. În felul acesta,* conținutul programelor nu este nici stimulatv, nici mobilizator și nu incită la investigații și explorări, la o pregătire intensivă și de continuă perfecționare. *Pentru unii din candidați, perfecționarea are mai degrabă caracterul unei completări a golurilor pregătirii decît al unei autentice perfecționări și al unei dezvoltări mereu ascendente. Din acest punct de vedere se cer încă aduse îmbunătățiri esențiale.*

---

1 Pot fi consultate cu succes următoarele numere din „Revista de pedagogie": 12/1974, 12/1975, 6/1976, 7/1976, 8/1977; precum și vol. **Perfecționarea cadrelor didactice și învățămîntul modern**, București, 1975.

2 Vezi „Tribuna școlii" nr. 185 din 12.XI.1977.

Dacă gradul definitiv urmează să pună accent pe consolidarea deprinderilor didactice și să verifice măsura în care candidatul a fructificat pregătirea primită anterior repartizării la locul de muncă, gradul II trebuie să mute accentul pe ceea ce ridică valoarea muncii instructiv-educative *și anume* pe măiestria pedagogică, pe capacitatea de investigație, pe experiența pozitivă, pe rezultatele deosebite, pe un larg orizont de cultură, pe o adîncă implicație în problemele socio-culturale, *pe responsabilități și pe succesele deosebite obținute în activitate. În sfîrșit*, gradul I, ca cea mai înaltă treaptă de perfecționare, trebuie să urmărească stimularea și valorificarea creativității personalului didactic, a inițiativei și spiritului inovator, a originalității și înaltei măestrii didactice sprijinite pe baze științifice și motivată de o experiență pozitivă valoroasă.

Cursurile de perfecționare, la rîndul lor, trebuie să ofere prin cîteva expuneri de sinteză experiența nouă din învățămînt, orientările și proiectele contemporane din domeniile care privesc activitatea candidatului: filozofia marxist-leninistă, specialitatea, psihopedagogia și metodica. Ele trebuie să prezinte ultimele date ale cercetării științifice și să demonstreze prin școli (pilot, experimentale, de aplicație etc.) aplicabilitatea și valoarea unor inovații.

Inspecția specială, lucrarea scrisă, examenul de „Probleme ale construcției socialiste" și respectiv „Economia concretă" și susținerea lucrării pot oferi celor încredințați să acorde grade o imagine cuprinzătoare și obiectivă despre activitatea și capacitatea candidatului, dacă în prealabil obiectivele și criteriile de apreciere au fost riguros precizate și respectate.

Cu privire la aprecierea *pregătirii candidaților prin actualul sistem de perfecționare se ridică, de asemenea, cîteva întrebări: recurgem la calificative sau la note?, vrem o diferențiere mai mare sau mai mică?, avem niște criterii unice sau diferențiate de apreciere? etc. Este greu de motivat, de exemplu, acordarea notei de 9 sau 10 la inspecția de gradul I din moment ce rezultatul final se dă doar admis sau respins. La fel s-a văzut că admiterea la susținerea lucrării numai pe baza notelor 9 și 10 duce la acordarea cu prea mare ușurință a acestor două note. Apoi, în unele cazuri, activității social-obștești i se acordă o pondere prea mare în ansamblul aprecierii față de activitatea la clasă și în comparație cu altele în care i se acordă o importanță mai mică. Au fost cazuri cînd nota și gradul I s-au acordat aproape numai pe baza unui material didactic confecționat de candidat. Cîteva precizări în această privință sînt necesare, indicațiile actuale avînd un caracter prea general și uneori echivoc.* Poate un punctaj sau niște indicații mai concrete vor ajuta la unificarea și obiectivarea sistemului de apreciere, atît de la un nivel la altul, cît și în interiorul fiecărui nivel *(inspecție, lucrare, examen, activitate obștească, inițiativă și inovații, poziția în colectiv etc.).*

Utilitatea și oportunitatea stabilirii unor criterii care să contribuie la îmbunătățirea sistemului de evaluare a pregătirii candidaților și indirect la ridicarea procesului instructiv-educativ nu poate fi contestată.

Recentele îmbunătățiri au ținut seama în mare parte de neajunsurile semnalate în activitatea de perfecționare. Completarea și aplicarea lor ar putea ridica și mai mult calitatea acestei activități. Sugerăm în această privință cîteva criterii orientative a căror aplicare s-a dovedit stimulativă și ameliorativă. Aceste criterii se cuvine să îmbrățișeze atît conținutul *activității cît și* evaluarea *rezultatelor obținute de candidați.* Perfecționarea personalului didactic presupune *însă* și perfecționarea metodologiei activității de perfecționare, în sensul îmbunătățirii metodelor și a tuturor formelor de activitate care vizează creșterea calității activității instructiv-educative.

a) Eficiența activității de perfecționare, *ca un prim criteriu, trebuie să se vadă îndeosebi* la clasă și în școala în care lucrează candidatul. *Acesta trebuie să fie unul din principalele criterii de promovare a cadrului: măsura în care activitatea sa a contribuit la îmbunătățirea sau soluționarea unor probleme instructiv-educative ale școlii. Prin* ce, cînd *și* cît *a oferit educatorul din efortul său pentru progresul real al unității în care lucrează.* Numai legînd concret activitatea de perfecționare de sarcinile permanente ale școlii putem spera să se realizeze efectiv și rapid o îmbunătățire în munca educativă. *Pentru aprecierea eficienței activității unui cadru didactic se cer folosite criterii obiective — pe lîngă rezultatele la învățătură — cum ar fi: publicații, inovații, contribuții la orientarea școlară și profesională, perfecționare, laboratorul, dotarea cu material didactic etc., care să permită stabilirea locului candidatului în colectivul pedagogic al școlii. Numai elementele statistice (note, referate etc.) nu sînt suficiente pentru a dezvălui eficiența activității educative, ci se cer incluse în apreciere și cele* calitative, *chiar dacă acestea sînt mai greu de evaluat.*

b) *De acest criteriu se leagă strîns un altul și anume contribuția cadrului didactic la* promovarea și generalizarea *experienței pozitive. Aceasta înseamnă că în acordarea gradelor comisia va ține seama de modul în care candidatul cunoaște și introduce în activitatea sa rezultatele cercetărilor științifice, expe-*

rienţa pozitivă a colegilor, a şcolilor experimentale şi de măsura în care se străduieşte să adapteze sau să verifice rezultatele experimentelor efectuate în problemele de care a fost preocupat. Este vorba de stilul *de muncă al educatorului, de originalitatea sa, de iniţiativa manifestată în diferitele domenii şi de rezultatele obţinute în toate sectoarele activităţii sale, dar în special cel didactic. Cunoaşterea a ceea ce s-a făcut în domeniul specialităţii, al activităţii educative, încercările proprii şi preocuparea pentru traducerea în practică a sugestiilor şi „noutăţilor" relatate de publicaţiile de specialitate intră de drept în cumpăna aprecierii. Nu poate fi acordată „distincţia" (şi gradele sînt o astfel de distincţie), unui educator care n-a manifestat un interes deosebit pentru „noutăţile" din literatura de specialitate şi din cea psihopedagogică şi care n-a încercat, chiar într-o măsură mai modestă, să aplice sau să creeze o experienţă pozitivă în activitatea sa.*

c) *Un alt criteriu ar putea fi* pregătirea de specialitate, psihopedagogică şi metodică *şi măsura în care această pregătire este pusă în slujba şcolii. Acest criteriu vizează participarea activă la acţiunile şcolii, colaborarea cu colegii de specialitate, intensificarea activităţilor extradidactice şi social-obşteşti ale şcolii, contribuţia adusă orientării şcolare şi profesionale în şcoală. Criteriul se referă atît la pregătirea teoretică cît şi la cea practică. O informaţie teoretică bogată nevalorificată şi nefinalizată în munca cu elevii este o zestre inutilă, după cum o practică empirică sau oarbă, lipsită de un suport ştiinţific este gratuită, dacă nu dăunătoare. Se cunosc învăţători şi profesori bine pregătiţi, la curent cu noutăţile teoretice, dar care nu încearcă să le aplice şi care nu împărtăşesc colegilor de muncă nici experienţa lor, nici informaţiile de care dispun. Nu poate fi apreciată pozitiv şi nici trecută cu vederea atitudinea de indiferenţă sau de izolare în cadrul colectivului pedagogic, manifestată de candidat la un examen de grad. Sensul perfecţionării este ca prin vîrfurile şi competenţele din rîndurile personalului didactic să se acţioneze rapid asupra creşterii calităţii întregului învăţămînt. De acest lucru trebuie să fie convins şi candidatul la examenul de grad, precum şi cei care urmează cursurile de perfecţionare.*

d) Prezenţa activă *a candidatului* în viaţa societăţii, *în mijlocul evenimentelor, în frămîntarea social-politică ar putea fi şi ea un criteriu de apreciere. Fără a subevalua activitatea didactică şi profesională a unui educator se cere luat în considerare şi volumul şi calitatea muncii sociale pe care acesta o desfăşoară. Exemplul său de educator este apreciat şi după cum ştie să îmbine într-o unitate armonioasă toate aspectele muncii didactico-educative* cu cele social-politice.*

Participarea educatorului la viaţa societăţii ca activist cultural, ca propagandist politic, ca animator social, ca cetăţean militant pentru o viaţă demnă şi elevată constituie un element important în balanţa aprecierii generale. *Relaţiile educatorului cu colegii de muncă, cu părinţii elevilor, cu organizaţiile de pionieri şi U.T.C., cu alte instituţii şi organisme sociale vine să confirme sau să infirme informaţiile despre activitatea sa la clasă şi în orice caz să completeze imaginea evaluatorilor despre statutul şi rolul acestuia în unitatea şi localitatea în care lucrează. Eşti bucuros să constaţi, de exemplu — prin noua formă de susţinere a lucrării de gradul I — că opinia comisiei coincide, în majoritatea cazurilor, cu cea a colegilor de muncă şi a autorităţilor care răspund de munca şcolii (director, secretarul organizaţiei de bază, responsabilul sindical, membrii comisiei metodice etc.), aceasta fiind o formă democratică de apreciere a situaţiei profesionale şi social-politice a fiecărui educator.*

e) *Dacă ne referim la* conţinutul *şi* calitatea activităţii *desfăşurate de un învăţător sau profesor trebuie să ţinem seama că ea poate fi întreprinsă mai greu şi mai ales într-un timp relativ scurt. De aceea, discuţiile purtate cu candidatul în timpul elaborării lucrării, în timpul analizării lecţiilor asistate şi a susţinerii lucrării vor urmări surprinderea acestor elemente şi raportarea lor la activitatea concretă din clasă şi la documentele întocmite şi oferite comisiei spre apreciere (planificări, caracterizări ale elevilor, conspecte, referate etc.). Cît de exact sînt definite noţiunile în cadrul lecţiilor, structura logică a activităţilor din clasă, utilizarea unei metodologii moderne în munca cu elevii, adîncimea (profunzimea) cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor elevilor, capacitatea lor de a opera cu informaţia asimilată etc., toate acestea pot deveni indici ai calităţii muncii educatorului. Sînt profesori care lucrează încă superficial, care sînt tributari rutinii, inerţiei şi care, prin stilul lor de lucru, generează formalismul şi empirismul, după cum sînt alţii a căror activitate poartă pecetea unei sobrietăţi, a unui activism şi ştientifism pronunţat. Este necesar şi important să se distingă şi să se recunoască aceste situaţii.* În practică este de preferat educatorul care organizează mai puţine acţiuni instructive, care manifestă iniţiative ce au fost realizate sau finalizate cu un înalt coeficient (grad) de eficienţă. *Orele asistate şi analizate trebuie să permită surprinderea „stilului" de lucru caracteristic celui asistat şi să ofere comisiei un registru larg*

* Înţelegem prin activitate educativă ansamblul conduitelor educative, profesionale, sociale, morale, politice, de natură să influenţeze comportarea elevilor.

să le utilizeze cu competență. Nu putem lăsa impresia nici candidatului, nici colectivului școlar, că am fost „duși" și că n-am putut surprinde „adevărul" în legătură cu competența celui inspectat. Lucrul acesta îl va pune în evidență președintele comisiei cu prilejul susținerii lucrării și referentul care a îndrumat și apreciat lucrarea, făcînd recomandări și sugestii candidatului, menite să-l ajute și în continuare la perfecționarea activității sale.

Unele din observațiile și propunerile făcute erau cunoscute, dar în puține cazuri ele au fost structurate într-o unitate și aplicate cu consecvență și obiectivitate și spre schimbarea acestei situații trebuie să tindem.

CONTRIBUȚII LA PERFECȚIONAREA SISTEMULUI DE GRADE DIDACTICE

Conf. univ. dr. ION T. RADU

În ansamblul sistemului de perfecționare a personalului didactic, activitățile de pregătire și susținerea probelor pentru definitivarea în învățămînt și pentru obținerea gradului doi sau unu reprezintă componente de bază, cu contribuție substanțială în stimularea interesului cadrelor didactice pentru continua perfecționare a pregătirii lor profesionale. Locul pe care-l ocupă în sistemul acțiunilor de perfecționare, funcțiile ce le îndeplinesc și mai ales efectele pozitive pe care le au asupra comportamentului profesional al cadrelor didactice fac ca obținerea gradelor didactice să exercite un rol hotărîtor în eforturile ample ce se depun pentru îmbunătățirea continuă a rezultatelor școlare. Așa se explică de fapt și interesul deosebit ce se manifestă față de activitățile legate de obținerea gradelor didactice și numeroasele opinii și propuneri exprimate vizînd îmbunătățirea sistemului și sporirea eficienței lui.

În cele ce urmează ne propunem examinarea cîtorva aspecte privind aceste activități și relația lor cu celelalte forme de perfecționare, în intenția ca, pe baza experienței acumulate în această direcție în cei peste 15 ani de aplicare a sistemului, să desprindem unele idei ameliorative. Din multitudinea problemelor ce ar putea fi abordate reținem pe acelea care privesc relația de continuitate dintre pregătire și perfecționare, conținutul examenelor în raport cu obiectivele urmărite și metodologia desfășurării activităților. După opinia noastră, aceste trei grupe de probleme sînt hotărîtoare pentru eficacitatea sistemului.

I. Relația pregătire-perfecționare

Fără îndoială că, înainte de orice, unghiul de vedere din care trebuie analizat sistemul de definitivare și de grade didactice ca mijloc de perfecționare a cadrelor didactice este relația acestuia cu sistemul de pregătire pentru profesiunea didactică, deci considerate ca etape ale aceluiași proces de formare a personalului didactic. După părerea noastră, relația de **continuitate dintre aceste sisteme (etape) — pregătirea și perfecționarea** — constituie unul din principiile de bază ale strategiei privind ameliorarea sistemului de grade. Cum nu ne-am propus să examinăm problemele pe care le comportă sistemul de pregătire — deși examinarea acestuia laolaltă cu cel de perfecționare ar conduce la reconsiderări

importante — vom avea în vedere numai activitățile pentru definitivarea și pentru obținerea gradelor, raportate la modelul existent de pregătire a personalului didactic.

Privite din acest punct de vedere, multe din aspectele activității prilejuite de definitivare și de grade oferă un cadru potrivit pentru o corelare strînsă cu pregătirea. Ne gîndim la instituirea perioadei de stagiu pînă la definitivare, durata rațională a intervalului de la un grad didactic la altul, fixarea direcțiilor de conținut ale perfecționării, vizînd pregătirea ideologico-politică, de specialitate, psihopedagogică și metodică, îmbinarea probelor orale și scrise pe de o parte și a activității practice pe de altă parte, stabilirea unor obiective specifice — pentru definitivare și pentru fiecare din cele două grade — ș.a.m.d. Modificarea sistemului în aceste laturi ale sale greu ar putea fi motivată.

În schimb apreciem că **tendința de uniformizare a condițiilor de definitivare și de obținere a gradelor,** independent de specificul diferitelor funcțiuni didactice și de particularitățile specialităților, exprimate în același număr de probe, în determinarea acelorași discipline de examen, **nu este în concordanță cu principiul enunțat,** al relației de continuitate între pregătire și perfecționare. **O anumită diferențiere a conținutului examenelor, mai ales pentru definitivare, s-ar impune din mai multe motive.**

Dintre acestea, reținem întîi faptul că finalizarea studiilor în instituțiile de învățămînt care pregătesc cadre didactice este diferită. În timp ce la absolvirea liceelor pedagogice și a institutelor pedagogice se susține un examen cu probe din disciplinele principale, de profil, la absolvirea universității examenul de licență constă în susținerea unei lucrări. În consecință, obiecția referitoare la faptul că „examenul de definitivare repetă examenul de absolvire" nu se pune în aceiași termeni pentru toate funcțiile didactice.

În al doilea rînd, pregătirea pentru activitatea didactică este diferită. Se cunoaște că, expresie a concepției privind integrarea învățămîntului cu producția, cu viața socială, promovată de partidul nostru, învățămîntul liceal din țara noastră a cunoscut o restructurare profundă. Ca urmare, un număr crescînd de specialiști din producție și din alte sectoare de activitate este acum angajat în activitatea didactică. Dar, cei mai mulți dintre aceștia, deși buni specialiști, nu au dobîndit o pregătire pentru profesiunea didactică. De aceea, considerăm necesar ca **examenele de definitivare și de grade,** cum de altfel **întregul sistem de perfecționare, să fie astfel concepute încît să complinească pregătirea, să desăvîrșească formarea acestor cadre.** Ele îndeplinesc rolul de acțiuni de „adaptare" și într-un anumit sens chiar de „policalificare" a specialiștilor la care ne-am referit. Instituirea unor probe teoretice și practice — mai ample — precedate de participarea obligatorie la cursuri de inițiere psihopedagogică și metodică reprezintă o necesitate în asemenea situații, chiar dacă pentru alte categorii de personal didactic nu se prevăd asemenea cerințe.

2 Conținuturi adecvate obiectivelor stabilite

Conținutul examenelor de definitivare și de grade este susceptibil de reconsiderări și prin raportare la obiectivele ce și le propun să le atingă aceste acțiuni. Conținutul reprezintă elementul esențial al oricărui program de instruire. **Valoarea lui nu poate fi evidențiată decît prin referire la obiectivele pe care le slujește.** În această perspectivă, mai multe probleme se cer examinate.

În primul rînd, un aspect de ordin general. Ceea ce suscită cele mai vii discuții și putem spune că și cele mai controversate este noțiunea de „specialitate". Sistemul gradelor, ca toate celelalte forme de perfecționare, vizează în principal realizarea unui nivel ridicat în pregătirea de specialitate a cadrelor didactice. Funcția sa principală nu este de selecție, chiar dacă operează și o anumită ierarhizare valorică a cadrelor didactice. Rațiunea instituirii definitivării și a gradelor, ca componente ale sistemului de perfecționare, este aceea de a „stimula" interesul cadrelor pentru o pregătire continuă, de a le „sprijini" în această privință.

Alături de aceasta, încă două precizări sînt necesare, ca premise pentru concluziile ce vor urma și anume: a) solicitările de competență (de specialitate) se exprimă față de învățători în primul rînd în legătura cu limba română și matematica, iar față de educatoare în legătură tot cu limba română, precum și cu activitățile menite să stimuleze dezvoltarea intelectuală și senzorială a copiilor; b) condițiile de utilizare a profesorilor obligă la specializarea dublă a acestora fapt care explică situația cvasigenerală existentă privind profilul pregătirii profesorilor în învățămîntul superior. În lumina principiului continuității pregătirii și perfecționării, a funcțiilor sistemului de grade precum și a precizărilor referitoare la solicitările de competență față de cele trei funcții didactice (educatoare, învățători și profesori) putem desprinde necesitatea ca **examenele de grade și în primul rînd cel de definitivare să răspundă adecvat solicitărilor profesionale ale fiecărei funcții didactice.** Cu alte cuvinte

conținutul lor să cuprindă probe care fac apel în egală măsură la pregătirea în limba română și matematică (pentru învățători) în limba română (inclusiv literatura pentru copii și activități muzicale, plastice — pentru educatoare), în ambele specialități pe care este obligat să le predea un profesor. Aprecierea competenței, unui profesor, prin evaluarea efectuată la definitivare, se întemeiază pe verificarea întregii pregătiri de specialitate și nu a unei părți a acesteia. Bineînțeles aceasta nu exclude posibilitatea ca nivelul să fie diferit la a doua specialitate față de prima în ceea ce îi privește ca profesori.

Un alt aspect al conținutului examenelor de grad în raport cu obiectivul fundamental al acestora îl constituie **raportul dintre probele de examen (orale și scris) pe de o parte și proba practică constînd în inspecția specială ce se efectuează, pe de altă parte.**

Finalitatea acțiunii o reprezintă modificarea comportamentului profesional al cadrelor didactice, adică acestea să desfășoare o activitate cu eficiență sporită. Dar, în contradicție cu teza de mai sus, examenele de definitivare și de grade apelează mai mult la informația pe care o posedă candidații, la **ceea ce cunosc** aceștia și mai puțin la ceea ce **știu să facă.**

Verificînd cu precădere gradul de informare al candidaților, examenele se întemeiază pe cîteva premise nemărturisite și anume că :

— activitatea desfășurată în școală este în funcție de ceea ce știu candidații ;

— o dată verificate cunoștințele de specialitate și psihopedagogice pe care le posedă candidații, aceștia au și capacitatea de a le utiliza cu eficiența dorită în activitatea de instuire și educare a elevilor ;

— ceea ce candidații demonstrează cu prilejul celor 2—3 lecții la care sînt controlați reprezintă sistemul lor obișnuit de lucru.

Numeroase cazuri însă infirmă valabilitatea acestor ipoteze. Între „ceea ce cunosc" și „ceea ce știu să facă" multe cadre didactice este o diferență sensibilă. De asemenea, între „ceea ce se pricep să facă" și „activitatea depusă" în mod obișnuit, continuu, sînt adeseori deosebiri considerabile generate de alți factori care influențează comportamentul cadrelor didactice : capacitatea de efort, conștiinciozitatea în îndeplinirea sarcinilor, simțul de responsabilitate față de pregătirea elevilor, pasiunea pentru muncă etc.

Concluzia care se impune este aceea, ca prin conținutul lor, examenele de grade să **fie orientate cu fața către obiectivul ce-l au de realizat.** În acest sens, accentul urmează să cadă pe **ceea ce știu să facă pedagogii, pe activitatea desfășurată efectiv.** Gradul de informare reprezintă numai una din condițiile, este adevărat necesară dar nu și suficientă, pentru o activitate rodnică.

A treia problemă referitoare la conținutul examenelor rezultă din **punerea în relație a acestora cu pregătirea obținută de candidați în perioada de școlaritate** (în liceul pedagogic sau în facultate).

Cu toate îmbunătățirile aduse, programele pentru examenele de grade ca și cele ale cursurilor de reciclare sînt încă mult tributare cursurilor universitare. Reluarea unor subiecte, lipsită de elemente de noutate, este frecventă și fără un folos prea mare pentru creșterea nivelului de pregătire al candidaților. Este necesar ca **conținutul perfecționării să reprezinte o continuare a pregătirii, să prilejuiască adîncirea studiului** unor probleme ce nu pot fi aprofundate în anii de școlaritate, însușirea datelor noi în știință și îndeosebi, prin selecție, cunoașterea acelor idei și tehnici care-i ajută pe profesori și învățători să-și îmbunătățească activitatea, să rezolve problemele cu care se confruntă. Obținerea definitivării sau a unui grad are menirea să confirme pregătirea și rezultatele obținute de candidați și, în același timp, competența lor pentru îndeplinirea sarcinilor sporite și complexe ce revin școlii în etapele următoare. Funcțiile diagnostică și prognostică, proprii oricărui act de evaluare, constituie criterii de referință și în aprecierea eficacității activităților pe care le presupune obținerea gradelor didactice.

3. Ameliorări în plan metodologic

În strînsă legătură cu schimbările propuse în planul conținutului acestor activități, unele aspecte ale metodologiei aplicate implică reconsiderări în vederea sporirii eficienței acesteia.

O primă observație se referă la **greutatea specifică pe care o are sau ar trebui s-o dețină fiecare din probele de examen** și în primul rînd raportul între probele orale ori scrise și inspecția specială. După cum se știe, în prezent, accentul în obținerea gradelor cade pe probele de examene orale și scrise. Inspecția specială are mai mult valoarea unui „aviz" de prezentare la examen. Deși un candidat poate fi respins la această probă, totuși, este foarte mic numărul celor respinși în comparație cu numărul candidaților care nu promovează examenele de grade. Aprecierea făcută în urma inspecției speciale nu este luată în considerare în rezultatul final al examenului.

Este firesc să ne întrebăm : Ce efecte are acest model ? Stimulează el pe candidaţi la o activitate profesională susţinută şi la obţinerea unor rezultate cît mai bune în pregătirea elevilor ? După opinia noastră răspunsul nu poate fi decît negativ. Înscrierea pentru definitivare ori pentru obţinerea unor grade didactice, în condiţiile în care aceste examene se raportează cu precădere la ceea ce ştiu candidaţii şi nu la ceea ce fac, nu declanşează acel angajament total al candidaţilor fără de care nu se poate ajunge la rezultate remarcabile. Dimpotrivă, uneori, efectele asupra comportamentului profesional al candidaţilor este contrar celui dorit. Unele observaţii făcute în cursul unor investigaţii sînt semnificative (încercări de „regizare" a lecţiilor la care se asistă în cadrul inspecţiilor speciale); crearea, în timpul inspecţiilor a unor condiţii deosebite decît cele obişnuite pentru a „impresiona" pe cei ce o efectuează — schimbarea componenţei claselor prin regruparea elevilor, pregătirea şi folosirea unor mijloace didactice numai în aceste împrejurări ş.a. ; tendinţe de a neglija îndeplinirea îndatoririlor extraşcolare şi obşteşti pe motivul că cei în cauză au nevoie de timp de pregătire pentru examen ş.a.

Consideraţiile de mai sus constituie temeiul propunerilor de ameliorare a metodologiei gradelor care ar putea fi formulate lapidar astfel :

a) În evaluarea pregătirii şi activităţii cadrelor didactice **să se pună accentul pe ceea ce fac acestea, pe rezultatele obţinute în pregătirea elevilor.** În acest sens, inspecţiile să îndeplinească un rol mai mare în rezultatul final al examenului, iar aprecierile să se întemeieze pe evaluarea nivelului de pregătire a elevilor din toate clasele cu care lucrează profesorul controlat.

Ceva mai mult, în scopul stimulării cadrelor la o activitate continuă, cu un randament ridicat, ar putea fi introdusă condiţia, cel puţin pentru gradul II sau I, ca cei ce le solicită să fi obţinut numai aprecieri anuale foarte bune sau bune, în perioada de la un grad didactic la altul.

b) Ordinea probelor să fie modificată în sensul că întîi să fie **susţinute probele de examen scrise şi orale şi numai după aceea, candidaţilor care le promovează, să li se efectueze inspecţia specială.** Pe lîngă faptul că aceasta ar constitui ordinea firească a lucrurilor, făcîndu-se întîi dovada pregătirii şi apoi a capacităţii de a folosi eficient cunoştinţele însuşite în activitatea practică, se pot aduce şi argumente de ordin economic. În acest fel se evită cheltuielile de deplasare pentru cei care nu promovează probele de examen şi care reprezintă, în general 15—20% din numărul celor înscrişi. De altfel, unele măsuri adoptate de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului şi puse în aplicare începînd din acest an şcolar stabilesc o asemenea ordine a probelor pentru gradul I.

c) Inspecţia specială să fie concepută şi realizată astfel încît **să releve gradul de însuşire a diverselor tehnici de lucru cu elevii, specifice disciplinei predate,** sistemul de lucru al candidatului, **activitatea desfăşurată la toate clasele cu care lucrează.** O asemenea evaluare a activităţii desfăşurate în şcoală — dată fiind complexitatea acesteia — implică — trecerea de la aprecierea generală, globală, a activităţii celui controlat la descelarea componentelor ei de bază şi aprecierea fiecăruia în parte.

Adăugăm cerinţa de a se ţine seama, în mai mare măsură, de activitatea de educaţie desfăşurată de candidaţi pentru **formarea moral-cetăţenească a elevilor.** Nu poate fi concepută o apreciere completă a muncii unui profesor fără examinarea, cu aceeaşi grijă ca şi activitatea didactică, a sprijinului acordat organizaţiilor de copii şi tineret, a **activităţii obşteşti** realizate îndeosebi în acţiunile social-culturale de masă cum sînt : propagarea cunoştinţelor, ediţiile Festivalului „Cîntarea României", „Daciada" etc.

Al doilea aspect metodologic vizează exigenţa faţă de **pregătirea candidaţilor** şi îndeosebi aprecierile formulate în urma inspecţiilor speciale. Condiţia esenţială ca activitatea desfăşurată în şcoală şi în plan obştesc să îndeplinească un rol hotărîtor în obţinerea gradelor didactice este ca aprecierea acesteia să se facă într-un spirit de înaltă exigenţă. Ce altceva decît o indulgenţă nefolositoare şi nestimulativă poate explica faptul că cei mai mulţi dintre candidaţii respinşi în prezent la examen au primit la inspecţii speciale calificative foarte bune.

În fine, apreciem necesară şi reconsiderarea **modului de măsurare şi apreciere a candidaţilor.** În primul rînd socotim că ar trebui instituit un **sistem unitar de apreciere,** în locul celui actual care foloseşte 3 moduri de notare (note de la 10 la 1, calificative şi „admis-respins"). În adoptarea unui sistem unitar **optăm pentru o scală de 4 calificative** (f. bine, bine, suficient, insuficient). Considerăm că pentru aprecierea adulţilor acest model este mai potrivit decît cel al notelor. De fapt, chiar şi în sistemul notelor de la 10 la 1, nu sînt folosite decît 4—5 note din partea superioară a acestuia.

Se înţelege că observaţiile şi sugestiile prezentate nu sînt singurele ce se pot formula la adresa sistemului gradelor didactice. Am selectat pe acelea care ar putea constitui, după părerea noastră, coordonatele unei ample examinări menite să conducă la perfecţionarea acestuia.

Perfectibilitatea perfecționării

Prof. univ. dr. O. ȘAFRAN

Perfecționarea este o cerință care se impune oricărui profesionist, cu atît mai pregnant cu cît crește complexitatea vieții sociale contemporane. Este o cerință care vizează mai mult un proces decît o înfăptuire împlinită. Ea îl menține pe omul la care s-a interiorizat într-o neliniște productivă, provocată de tendința de a lupta cu inerția.

Perfecționarea cadrelor didactice are desigur și ea mai sus-amintita trăsătură, cu adevărt definitorie. Are însă și o particularitate. Ea rezidă în faptul că, în cazul unui educator, tendința de a se perfecționa ține de însăși natura profesiunii sale. Și aceasta, fiindcă este un aspect definitoriu al educației să creezi la cel educat premisele autodefinirii sale. Or, așa cum este imposibil de conceput că un profesor ar putea să transmită elevului său cunoștințe pe care el însuși nu le are, sau că ar putea fi convingător în acțiunea de formare la elevi a unor însușiri morale în legătură cu care acestora le este evident că este el însuși deficitar, tot astfel este puțin probabil că un asemenea profesor va putea determina pe cei educați să-și interiorizeze cerința de a se autodepăși mereu, dacă el nu reușește s-o facă în ceea ce-l privește.

De aci, rezultă că însuși procesul pregătirii profesionale a învățătorului și a profesorului trebuie să fie în așa fel conceput, încît să-i pună pe viitorii profesioniști în situația de a cunoaște și de a-și interioriza cerința autodepășirii permanente, lucrul acesta constituind, cum spuneam, un aspect esențial al însăși pregătirii profesionale.

Desigur, se fac eforturi în acest sens. Dar nu suficiente și nu de către toți cei ce contribuie la pregătirea cadrelor didactice, a profesorilor, în special. În primul rînd, fiindcă elevii și studenții nu îi văd chiar pe toți profesorii lor în acea stare de neliniște productivă, despre care vorbeam mai sus. Și apoi, fiindcă mai sînt cazuri — și nu puține — cînd pregătirea viitorului profesor nu este privită de către cei care predau obiectele „de specialitate" din perspectiva cerințelor specifice ale modalității în care cunoștințele respective vor fi folosite în exercitarea profesiunii.

Ne referim la faptul că se face încă nefireasca distincție între pregătirea „de specialitate" și pregătirea „pedagogică". În numele acestor distincții, profesorii care o fac pe cea dintîi nu ar avea a se preocupa decît să-i facă pe studenți să știe cît mai mult din domeniul în care ei înșiși vor preda, iar aspectele pedagogice ale pregătirii urmează să fie rezolvate numai de către cei care predau respectivele discipline.

În condițiile în care cele două componente ale pregătirii coexistă doar — și încă într-o stare de relativă izolare una față de cealaltă — în condițiile în care viitorul profesor nu este condus, în procesul familiarizării sale cu o anumită știință, la a învăța cum să folosească această informația respectivă ca instrument al dezvoltării capacităților de cunoaștere ale viitorilor săi elevi, studiile din facultate nu sînt riguros orientate către profesiunea de educator. Sînt în acest sens, deosebit de semnificative următoarele afirmații din cunoscutul raport elaborat sub conducerea lui Ed. Faure: „A învăța să înveți — expresia nu este o lozincă oarecare; ea denumește un mod de abordare pedagogică, pe care profesorii trebuie să-l stăpînească ei înșiși dacă vor să-l poată transmite... Pentru a putea concretiza aspirațiile sale la autodidaxie, fiecare trebuie să poată găsi nu numai la școală și universitate, ci în orice loc și în orice circumstanță în care acest lucru este posibil, modalități și instrumente potrivite pentru a face din studiul personal o activitate fecundă" [1].

Dovada cea mai bună că există încă un număr relativ mare de absolvenți de facultate, care — atunci cînd se urcă la catedră — nu sînt încă pătrunși de necesitatea de a se perfecționa, o aduce felul în care se prezintă aceștia la examenul de definitivare în învățămînt.

În principiu, acest examen ar trebui să verifice măsura în care candidatul a înțeles că trebuie să știe și să poată mai mult decît atunci cînd și-a terminat studiile superioare. Or, nu o dată se impune atenției faptul că unii dintre cei ce se prezintă pentru obținerea definitivării în învățămînt știu mai puțin decît atunci cînd erau studenți. Este o constatare pe care o fac și colegii „de specialitate" din comisiile în care am făcut parte, cînd îi examinează pe unii din foștii lor studenți; este o constatare pe care o facem și noi, cînd ne aflăm în fața unora din foștii noștri studenți. Și să nu uităm că lucrurile stau astfel, în condițiile în care programele pe baza că-

1 EDGAR FAURE, A învăța să fii, E.D.P. București, 1974, p. 272.

rora se face examinarea nu cer cu mult mai mult decît acelea pe baza cărora s-a făcut pregătirea în facultate.

În realitate, examenul de definitivare în învățămînt nu verifică atît măsura în care candidatul a făcut progrese în materie de informare, cît aceea în care deține încă acele cunoștințe pe care facultatea le consideră necesare pentru a putea fi profesor.

Exigența care-i este specifică, în raport cu aceea manifestată în facultate, rezidă în faptul că, pentru a reuși la acest examen, pregătirea teoretică a candidatului trebuie să se ridice cel puțin pînă la nivelul corespunzător mediei generale 7, în timp ce examenele la facultate pot fi obținute și cu nota minimă 5.

Lucrul acesta ar putea să pară — într-un fel — firesc. După numai trei ani de la absolvirea facultății — perioadă prea restrînsă, pentru ca să se poată desluși indicii certe și semnificative ale interiorizării, la candidat, a cerinței de a se perfecționa — examenul acesta măsoară ceea ce este sigur măsurabil: cunoștințele.

Totuși, este un examen prea îngăduitor. Întîi fiindcă trece cu relativă ușurință peste faptul, deseori foarte evident, că unii candidați reproduc cunoștințele în maniera corespunzătoare unei pregătiri făcute „în asalt", în preajma examenului. Și apoi, fiindcă admisibilitatea la fiecare probă este condiționată de obținerea notei 6, ca notă minimă, 7 trebuind să fie doar media generală. Această prevedere, actualmente în vigoare, pleacă — pare-se — de la ideea că dacă cineva obține la examenele de facultate, pentru a promova, nota 5, face dovada unui progres, dacă la examenul de definitivare obține un punct în plus. Or, este știut că ambele note (5 și 6) reflectă, în sistemul nostru de apreciere, o stare de mediocritate.

Această îngăduință își are și ea, desigur, explicația ei. Ea pornește de la adevărul că pregătirea viitorilor profesori, în facultate, nu este încă, așa cum am arătat, destul de profesionalizată și, mai ales, de la acela că ajutorul dat profesorului stagiar în vederea anternării lui pe calea perfecționării, prin autodidaxie, prin studiul individual fecund, nu este destul de substanțial și, deci, destul de eficient.

În ce constă, în prezent, acest ajutor ? El are două aspecte :

a) *acțiunile întreprinse de școală și inspectorate (îndrumare și control, activitate metodică) și acțiunile întreprinse de institutele de perfecționare (întocmirea programelor pentru examenele de definitivare, alcătuirea bibliografiei corespunzătoare și organizarea unor cercuri de pregătire de scurtă durată).*

Profesorii și învățătorii stagiari ar avea, desigur, de profitat de pe urma ambelor aspecte. Nu se întîmplă însă, totdeauna așa, fiindcă îndrumarea și controlul efectuat de inspectorate sînt sporadice ; cele efectuate de directori nu sînt pretutindeni cele mai corespunzătoare și fiindcă formele de perfecționare din școală nu sînt concepute astfel, încît să constituie cu adevărat o școală a perfecționării. La rîndul lor, acțiunile întreprinse de către institutele de perfecționare, care au în vedere, în principal, îndrumarea studiului individual, nu-și ating totdeauna scopul, fiindcă ele nu sînt însoțite de altele care să stimuleze folosirea continuă și intensivă a acestei forme de perfecționare, care rămîne, neîndoielnic, cea principală.

Să ne oprim, pe rînd și pe scurt, la posibilitățile de a mări eficiența acestui ajutor, în cele două aspecte ale sale.

În primul rînd, considerăm că, în conceperea acțiunilor de ambele feluri, indiferent de vechimea cadrelor didactice vizate indiferent de gradele pe care le au și, pentru obținerea cărora se pregătesc, trebuie să se țină seama de două principii : a) accentul trebuie să cadă pe perfecționarea la locul de muncă și b) între acțiunile întreprinse de școală și cele aparținînd institutelor de perfecționare trebuie să existe un raport de complementaritate, de interdependență funcțională.

Pentru ca învățătorul sau profesorul să se angajeze, cu un real interes, în acțiuni de perfecționare, este necesar ca acestea să răspundă direct și concret la întrebările legate de obținerea unor rezultate tot mai bune în activitatea lor instructiv-educativă.

Este limpede că nici studiul individual și nici cursurile de perfecționare nu pot da decît răspunsuri cu caracter generalizator și deci nu nemijlocit legate de problemele specifice care i se pun unui anumit *învățător sau unui* anumit *profesor.*

De asemenea, acțiunile de perfecționare din școală au — numai ele — posibilitatea de a conferi preocupărilor privind sporirea eficienței muncii caracter de continuitate. Numai ele au un cadru de manifestare identic cu acela al activității instructiv-educative cu particularități specifice. Celelalte forme de perfecționare, din afara școlii, au desigur și ele ca obiect activitatea instructiv-educativă, numai că în cadrul acestora, ea este doar evocată și încă — așa cum spuneam — în aspectele preponderent generale.

Acțiunile de perfecționare din școală, orientîndu-se către depistarea și încercarea de soluționare a problemelor care se ivesc înăuntrul unui anumit colectiv didactic, pot crea condiții prielnice pentru cointeresarea efectivă a tuturor cadrelor în rezolvarea problemelor specifice școlii.

Astfel, locul de desfășurare a acestor acțiuni poate căpăta aspectul unui laborator de gîndire colectivă. Și fiindcă gîndirea are nevoie de materia primă pe care o constituie teoria pedagogică, apare pentru componenții colectivului necesitatea reală, cu o pregnantă coloratură afectivă, a studiului individual. Valoarea operațională a acestuia devine evidentă. Pe de altă parte, cînd schimbul de experiență este în așa fel conceput și organizat, încît are ca obiect tocmai elucidarea problemei care se află și în atenția dezbaterilor cu caracter teoretic, el are meritul deosebit de a contribui la dezvăluirea mai completă și mai profundă a datelor unei probleme. O lecție deschisă, de pildă, este cu adevărat utilă, dacă are un caracter oarecum experimental. Pentru aceasta, este nevoie de o prealabilă dezbatere teoretică, menită să elaboreze ipoteza. În felul acesta, cel ce conduce lecția deschisă nu mai ocolește dificultățile, așa cum se întîmplă de obicei. Dimpotrivă, îi revine sarcina să le pună în evidență și să încerce să ofere o soluție conformă cu ipoteza pe care tot el a elaborat-o. Discuțiile capătă caracterul unei confruntări. Se nasc astfel noi ipoteze și apare totodată necesitatea înțeleasă și acceptată a unei noi lecții deschise pentru verificarea acesteia. În asemenea condiții, se afirmă o atitudine de căutare — premisă fundamentală a perfecționării.

Asemenea activitate desfășurată în cadrul școlii constituie neîndoielnic un factor generator de receptivitate și pentru cunoștințele care se dobîndesc la cursurile de perfecționare. Acesta este unul din aspectele raportului funcțional între perfecționarea din școală și cea întreprinsă de institutele de perfecționare. Mai există și un al doilea aspect, nu mai puțin important. Datorită caracterului generalizator al soluțiilor oferite de programe, bibliografie și cursuri, ele devin utile pentru cel ce se întîlnește cu ele, numai dacă le adaptează la condițiile specifice ale muncii sale. Tocmai în acest proces de adaptare, soluțiile îi apar în toată semnificația lor, iar el trăiește satisfacția unei realizări ce ține de măiestria pedagogiei. După părerea lui Gaston Mialaret, tocmai în aceasta constă caracterul de artă al muncii instructiv-educative: „Orice metodă pedagogică rezultă din întîlnirea mai multor factori și în acest sens educația rămîne totodată o artă: aceea de a adapta la o situație precisă indicațiile generale date de cărțile de metodologie“ [2].

Ce ar mai putea, după părerea noastră, să facă institutele de perfecționare pentru toate cadrele didactice? Să elaboreze instrucțiuni, recomandări privitoare la organizarea și desfășurarea acțiunilor de perfecționare întreprinse în școală; să situeze la loc de cinste metodica organizării acestor acțiuni în programele cursurilor de perfecționare destinate directorilor și inspectorilor; să organizeze cursuri pentru șefii de catedre și responsabilii comisiilor metodice; să organizeze și să conducă acțiuni *(inclusiv lecții deschise)* în diferite școli din țară, instituite ca școli-pilot pentru acțiuni de perfecționare; *în aceste școli s-ar putea desfășura și cursurile precum și activitățile practice la care ar participa șefii de catedră și responsabilii comisiilor metodice.*

Cursurile de pregătire premergătoare examenelor pentru obținerea definitivării în învățămînt și mai ales pentru obținerea gradului II ar trebui și ele să fie concepute altfel decît în prezent. În loc să prezinte informații concentrate corespunzătoare unui număr cît mai mare de teme, sau, cum se procedează alteori, informații largi corespunzătoare unui număr restrîns de teme, favorizînd, astfel, formarea la cursanți a convingerii că pentru examenele respective ceea ce trebuie să știe este mai ales ceea ce se spune în cadrul acestor cursuri, s-ar putea proceda, cu mai mult folos, astfel. Să se pornească de la ideea, care se va acredita în rîndurile cadrelor didactice, că aceste cursuri nu se constituie, în nici un fel, ca un substituit al studiului individual, ci ca un corolar al acestuia. Ele urmează, deci, să aibă caracterul unor sinteze largi, acela a reliefării unor documente și a unor corelații. Pentru cursanți, ar deveni evident că dacă nu vin pregătiți la aceste cursuri, pe baza programelor și a listelor bibliografice puse la dispoziție, din timp, ele nu-i vor aduce mare folos în vederea reușitei la examen. Și că, dimpotrivă, folosul va fi evident, dacă sintezele care li se oferă găsesc terenul pregătit.

Stabilirea unui asemenea raport între studiul individual și cercuri ar fi utilă și în cadrul acțiunilor de perfecționare care nu sînt legate de obținerea definitivării și a gradelor (așa-numitele cursuri de reciclare). Cei chemați la aceste acțiuni odată la cinci ani — așa cum se preconizează — ar urma să primească pe parcursul acestor ani liste bibliografice, pe baza cărora să fie obligate să întocmească 2—3 lucrări personale cu teme date, iar cursul propriu-zis, precum și dezbaterile aferente, să aibă aspectul mai sus-menționat.

Studiul individual ar fi stimulat și dacă, în special la examenul pentru obținerea gradului II, întrebările ar viza, în principal, probleme abordate în lucrările recomandate ca bibliografie obligatorie. Numai astfel ar vedea candidații că „notițele din facultate“ și-au pierdut, cel puțin într-o oarecare măsură, actualitatea.

În această ordine de idei, ni se pare nefiresc că examenul de gradul I, cel care îi aduce celui ce reușește „consacrarea supremă“ nu-și propune să controleze decît

2 GASTON MIALARET, Introduction à la pédagogie P.U.F., Paris, 1964, p. 49.

un singur domeniu din pregătirea de specialitate (cel căruia îi aparține tema tratată în lucrarea metodico-științifică). În felul acesta, examenul se dezinteresează oarecum dacă în timpul care s-a scurs de la obținerea gradului II candidatul și-a îmbogățit cunoștințele privind specialitatea în ansamblu. La fel de nefiresc este că acest examen se dezinteresează total pe măsura în care candidatul a studiat lucrări de pedagogie în răstimpul dintre cele două examene de grad. Se impune, de aceea, ca și la examenul pentru obținerea gradului I să existe o probă de specialitate și una de pedagogie care să pună accentul pe noutățile apărute în domeniile respective. În absența acestor probe, nu trebuie să ne mire faptul că, în rîndurile cadrelor didactice, s-a acreditat ideea că examenul de gradul I „este mai ușor" decît cel de gradul II.

Bineînțeles, că atît la examenul pentru obținerea gradului II, în cadrul căruia există și ar fi de neconceput să nu existe proba de pedagogie, cît și la acela pentru obținerea gradului I, în cadrul căruia, de asemenea, o asemenea probă își cere dreptul la prezență, ar trebui să se verifice atît existența cunoștințelor de ultimă oră cît și gradul de maturizare a „gîndirii pedagogice". Așa cum la probele de specialitate există și întrebări privitoare la metodica predării respectivelor obiecte de studiu tot astfel, la proba de pedagogie, ar trebui să se introducă, obligatoriu, întrebări referitoare la modalitatea în care candidații abordează, în practică, variatele și complexele aspecte ale muncii educative *(formarea profilului moral, sensibilizarea elevilor pentru frumos etc.). Aceste întrebări ar mai putea fi concepute și în spiritul metodei studiului de caz.*

În ce privește inspecțiile speciale pentru obținerea gradului I și susținerea lucrărilor metodico-științifice, s-au introdus după cum se știe — reglementări noi, menite să aducă o îmbunătățire a situației actuale. Rămîne, așadar, ca întîi, să vedem efectele acestor măsuri și, apoi, să facem aprecieri.

Curriculum Evaluation for Lifelong Education*

Importanța crescîndă pe care o capătă, pe plan mondial, educația permanentă a făcut ca în ultimii ani acest domeniu să fie tot mai puternic prezent și în programele și activitățile UNESCO. De aceea, Institutul UNESCO pentru educație din Hamburg a inițiat în 1973 o cercetare de pedagogie comparată urmărind elaborarea mai precisă a însăși noțiunii de educație permanentă și a implicațiilor sale la nivelul școlii, aspect care nu fusese încă studiat sistematic.

Se știe, într-adevăr, că cerințele educației permanente s-au învederat mai întîi pe tărîmul educației adulților și abia mai recent s-a ajuns la concepția mai profundă că educația permanentă reprezintă un mănunchi de principii care trebuie să străbată și să integreze toate formele și etapele educației. Educația școlară trebuie deci și ea să dea viață acestor principii, iar la întrebarea dacă o face cu adevărat nu se poate răspunde decît pe baza unor criterii formulate cît mai precis, dar și suficient de cuprinzătoare, ținînd seama de situații sociale cît mai variate.

În acest scop, Institutul UNESCO din Hamburg a făcut apel, pe un termen de doi ani, la trei echipe de cercetare, din Japonia, România și Suedia. Din țara noastră a colaborat la acest proiect un larg colectiv al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice din București, condus de **Leon Țopa** și **Costache Oläreanu.** Din colectiv au mai făcut parte **G. Bunescu, A. Darie, A.M. Ichim, P. Mureșan, V. Popovici, C. Roșculeț, I. Verdeș** și alții, iar la seminarul final de lucru, ținut la Hamburg, a participat **Emilian Dimitriu.** Sinteza *contribuțiilor la acest studiu multi*național și editarea volumului de față au revenit lui Rodney Skager (S.U.A.) și Ravindra H. Dave (India), cu concursul lui Kenneth G. Robinson (Marea Britanie).

Volumul descrie mai întîi metoda prin care fiecare din cele trei echipe a elaborat criterii de evaluare și cea prin care s-a ajuns la amalgamarea lor într-o listă de criterii comune.

Schema operațională a întregii cercetări a constat dintr-o serie de investigații conduse în paralel în materie de educație permanentă și de curriculum școlar, spre a se urmări interacțiunile secvențiale sau simultane între cele două domenii. S-a ținut seama, între altele, de faptul că criteriile de evaluare trebuie adaptate celor șase componente ale oricărui curriculum: obiective, plan de învățămînt, acțiuni de predare-învățare, materiale didactice, procedee de evaluarea învățării, implementare.

Rezultatul principal și cel mai original al cercetării îl constituie lista finală de 26 de criterii de evaluare, însoțite de exemplificări și grupate după următoarele categorii generale, care reprezintă, în fond, marile exigențe ale educației permanente: I, integrare orizontală; II, integrare verticală; III, orientare către autodezvoltare; IV, învățare autodirijată; V, democratizare. Astfel, „integrarea orizontală" cuprinde criterii ca: integrarea între școală și familie, între școală și mediile de informare, între diferitele discipline de studiu etc. Întreaga listă este alcătuită cu deosebită ingeniozitate taxonomică.

Colectivul de cercetare român a păși și la elaborarea unor scale de măsurare a importanței sau ponderii acordate fiecărui criteriu de către profesori, părinți și alte persoane chestionate.

Echipele de cercetare au aplicat criteriile stabilite la evaluarea programelor de învățămînt din propria țară. Volumul indică și anumite implicații ale rezultatelor studiului pentru dezvoltarea viitoare a învățămîntului.

În etapa actuală, se simte acut nevoia ca teoria educației permanente să depășească faza discuțiilor conceptuale generale, spre a stabili legături cît mai concrete cu proiectarea instruirii și cu realitățile școlii. În această privință, studiul înfățișat reprezintă o contribuție majoră, de o ținută științifică exemplară. Nivelul remarcabil al rezultatelor obținute justifică prezentarea detaliată în volum a metodologiei cercetării; ea va putea fi consultată cu mult folos la organizarea unor proiecte similare.

Constantin Comorovski

* Edited by Rodney Skager and R.H. Dave. Published for the UNESCO Institute for Education by Pergamon Press, Oxford, New York, Paris, Tokio etc., 1977, x+140 p.

O modalitate nouă de testare a ipotezelor pentru experimentul pedagogic: ALGORITMUL PS

Lector univ. dr. MIRCEA TUFESCU
I.C.P.P.D., București

Introducere

Experimentul pedagogic are, în general, ca obiecte concrete de observație clase de elevi grupați în două loturi : lotul martor și lotul de experiment. Obiectivele experimentului pedagogic contemporan sînt centrate în jurul posibilității optimizării procesului instructiv-educativ prin utilizarea unor metodologii și tehnologii didactice moderne specifice cerinței formative a învățămîntului. Rezultate concludente privind eficiența metodelor și procedeelor didactice folosite se pot obține însă în urma unei perioade suficient de mari de timp. Acest fapt reiese evident din toate lucrările din domeniul didacticii întrucît evoluția, indiferent a cărei laturi, privind personalitatea umană, este un proces complex și de durată. Este, în acest caz, condamnat experimentul de scurtă durată în privința posibilităților pe care le oferă pentru aprecierea eficienței unei metode sau procedeu ?

Testele existente în literatura statistică se pare că limitează extrem de mult, dacă nu chiar exclud, experimentul pedagogic de scurtă durată. Cauzalitatea acestui fapt este simplu de înțeles dacă analizăm semnificația metodologiei de testare. Pentru fiecare test în parte este standardizată o valoare de prag : sub aceasta diferențele observate între lotul martor și lotul de experiment sînt nesemnificative, peste aceasta diferențele sînt semnificative. În general, atenția testelor este concentrată asupra valorilor ce depășesc valoarea-prag identificîndu-se diferite grade de semnificație.

Rezultatele unui experiment pedagogic de scurtă durată se încadrează, de obicei, în limita valorilor nesemnificative întrucît diferențele dintre lotul martor și lotul de experiment sînt mai mici. Aceste diferențe se pot accentua dacă evoluția continuă, demonstrînd eficiența metodelor și procedeelor didactice folosite sau pot rămîne în limitele nesemnificative, demonstrînd lipsa de eficiență. Deci diferențele nesemnificative obținute, în general, în urma experimentului pedagogic de scurtă durată, între lotul martor și lotul de experiment, nu exclud în totalitate strategiile didactice folosite ca fiind neeficiente.

Algoritmul PS

Diferențele între două loturi implicate într-un experiment de scurtă durată (un an) în care un lot este folosit pentru re-

ferință (lot martor), sînt mici din cauza timpului scurt de desfășurare a experimentului. Aceasta nu înseamnă că diferențele vor fi nesemnificative dacă evoluția este, de exemplu, menținută pe parcursul unui ciclu de școlarizare sau a întregii școlarizări. Apare, în acest fel, necesitatea de a se realiza un sistem de testare care să permită prognoza, identificînd posibilitățile de evoluție semnificativă sau nesemnificativă a diferențelor dintre lotul de experiment și lotul martor.

În mod normal, diferențele dintre două loturi de valori se analizează pe mai multe căi, ca, de exemplu, grupul de teste tip Student, analiza variantei etc. Cel mai des folosite sînt de obicei testele **t** și **d**. Cerințele pentru un test care să identifice posibilitățile de evoluție a două loturi de valori reclamă însă luarea în considerație nu numai a parametrilor specifici la un moment dat, ci și a modificării acestora în timp. Pentru motive practice se poate efectua testarea diferenței între loturi în doi timpi diferiți. Siguranța testării va crește dacă se efectuează mai multe operații de acest fel.

Cele două loturi de elevi sînt inegale în cele mai multe cazuri, din punct de vedere valoric și numeric. Este deci demn de reținut faptul că experimentul începe deja cu o diferență valorică între loturi. Aceasta poate fi luată ca valoare așteptată fiind identificată printr-un test de tip Student. De diferența numerică se ține seama în calculul gradelor de libertate. Pentru creșterea certitudinii, această testare de început poate fi repetată, iar diferența așteptată se va exprima ca o valoare medie. A doua etapă a testării se va realiza după efectuarea experimentului pentru lotul martor. Prin același sistem **Student** se vor identifica diferențele dintre cele două loturi de elevi obținîndu-se valorile observate.

Sistemul de testare pe care îl propunem presupune așadar, utilizarea testelor de tip **Student** și testarea $\varkappa^2$. Ideea de bază a distribuției $\varkappa^2$ este datorată lui F. R. Helmert (1875), fundamentarea sistemului de testare aparținînd lui Karl Pearson (1900) care oferă și primele tabele standardizate pentru comparație. Valorile distribuției $\varkappa^2$ sînt recalculate și se aduc unele corecții de către Ronald A. Fisher în binecunoscuta sa lucrare „Statistical methods for research workers" (1925). Astăzi, practic, se utilizează tabelele lui Ronald A. Fisher dar distribuția $\varkappa^2$ este cunoscută în sistemul de testare sub numele de : „testul Pearson". Distribuția Student este descoperită de către W. S. Gosset în 1908 și pusă la punct prin aceeași lucrare de către Ronald A. Fisher (1925).

Algoritmul de testare PS **(Pearson-Student)** este următorul :

1. Se identifică mărimea diferenței între lotul martor și lotul de experiment la începutul experimentului, măsurată prin d_0 sau t_0. Aceste valori pot fi medii.

2. Se identifică mărimea diferenței între cele două loturi după desfășurarea experimentului sub forma valorilor d sau t . Aceste valori pot fi medii.

3. Se aplică testarea Pearson între cele două seturi de valori :

$$(1)\quad \varkappa^2 = \sum \frac{(t_n - t_0)^2}{t_0}$$

$$\text{sau}\quad \varkappa^2 = \sum \frac{(d_n - d_0)^2}{d_0}$$

Semnificația diferențelor se caută în tabelul de distribuție a valorilor standardizate $\varkappa^2$.

Exemplificare. Rezultatele pe care le-am obținut sînt prezentate în tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1. Cele două loturi de valori (note în sistem zecimal) obținute la clasa martor la începutul și la sfîrșitul experimentului.

	nota / lot	4	5	6	7	8	9	10	n_i
începutul experimentului	lot martor (M)	1	2	4	6	9	7	3	$n_M = 32$
	lot experimental (E)	1	1	6	7	12	10	0	$n_E = 37$
	$\bar{X}_M = 7{,}6562$ $\bar{X}_E = 7{,}5676$			$s^2_M = 2{,}29738$ $s^2_E = 1{,}64114$		$s^2 = 1{,}94477$			
sfîrșitul experimentului	lot martor (M)	1	1	3	8	9	8	2	$n_M = 32$
	lot experimental (E)	1	1	2	7	12	11	3	$n_E = 37$
	$\bar{X}_M = 7{,}7187$ $\bar{X}_E = 8{,}9729$			$s^2_M = 1{,}88609$ $s^2_E = 1{,}74925$		$s^2 = 1{,}81256$			

În tabelul nr. 1 s-au efectuat calculele mediilor ($\bar{X}_i$) și varianțelor corespunzătoare (s_i^2) astfel :

$$(2)\ \bar{x} = \frac{f_1 x_1 + f_2 x_2 + \ldots + f_n x_v}{n}$$

$$\text{sau } \bar{x} = \frac{\Sigma f_i x_i}{n}$$

unde X_i este valoarea fiecărei note, iar f_i este frecvența notei respective.

Varianța se determină astfel :

$$(3)\ s^2 = \frac{\Sigma f_i x_i^2 - \frac{(\Sigma f_i x_i)^2}{n}}{n-1}$$

În situația comparării celor două loturi de elevi (martor și experiment) în două momente diferite (la începutul și sfîrșitul experimentului) se vor obține patru medii (două pentru $\bar{X}_M$ și două pentru $\bar{X}_E$) și patru varianțe (două pentru s_M^2 și două pentru s_E^2)

Lotul martor și lotul de experiment se compară apoi între ele pentru fiecare dintre cele două momente cu ajutorul testului t, întrucît ambele loturi cuprind un număr mic de elevi ($n_M n_E < 50$) :

$$(4)\ t = \frac{\bar{X}_M - \bar{X}_E}{\sqrt{\frac{s_M^2}{n_M} + \frac{s_E^2}{n_E}}}$$

cu L grade de libertate care se calculează astfel :

$$(5)\ \frac{1}{L} = \frac{c^2}{n_M - 1} + \frac{(1-c)^2}{n_E - 1}$$

$$\text{undd } c = \frac{\frac{s_M^2}{n_M}}{\frac{s_M^2}{n_M} + \frac{s_E^2}{n_E}}$$

Practic L se poate estima și astfel :

$$(6)\ L = n_M + n_E - 2$$

Semnificația diferenței între cele două loturi de valori (martor și experiment) măsurate prin testul t, în funcție de L grade de libertate, se identifică din tabelele de distribuție Student (de exemplu tabelul nr. 6 din lucrarea lui V. Craiu : „Verificarea ipotezelor statistice", E.D.P., București, 1972)

Observație asupra varianțelor (s_M^2 și s_E^2)

În multe cazuri S_M^2 și s_E^2 sînt reprezentări ale unei singure varianțe (a se vedea lucrarea de statistică citată mai sus). Varianța comună celor două loturi semnifică din punct de vedere sociopedagogic faptul că ambele loturi provin din aceeași populație școlară. Ipoteza se verifică prin folosirea testului F (Fischer):

$$(7)\ F = \frac{s_1^2}{s_2^2}$$ unde s_1^2 reprezintă varianța cea mai mare.

Semnificația mărimii F se citește din tabelele de distribuție ale testului Fischer (de exemplu tabelul nr. 5 din lucrarea citată anterior). Numărul de grade de libertate este $n_M - 1$ și $n_E - 1$.

Din tabelul nr.1 rezultă că varianța cea mai mare în ambele cazuri (la începutul și sfîrșitul experimentului) este s_M^2.

Ecuația (7) devine astfel:

$$F = \frac{s_M^2}{s_E^2} \text{ cu valorile } F_0 = \frac{2,29738}{1,64114} = 1,29987 \text{ și}$$

$$F_n = \frac{1,88609}{1,74925} = 1,07823$$

Cu F s-a notat comparația Fisher între varianțele celor două loturi la începutul experimentului iar cu F_n — valoarea pentru sfîrșitul experimentului. În ambele cazuri valorile obținute sînt mai mici decît 2,26 ($\alpha = 5\%$) și 1,78 ($\alpha = 1\%$) cît se indică în tabelul distribuției F. Prin urmare varianța lotului martor și lotului de experiment nu se deosebesc decît accidental și semnifică provenienta ambelor loturi din aceeași populație școlară. În acest caz variația comună s se calculează astfel:

$$(8)\ s^2 = \frac{\Sigma (X_M - \bar{X}_M)^2 + \Sigma (X_E - \bar{X}_E)^2 2}{n_M + n_E - 2}$$

În tabelul nr. 1 se indică valorile varianței comune pentru începutul experimentului ($s = 1,94477$) și sfîrșitul experimentului ($s = 1,81256$).

Varianța comună simplifică ecuația testului t (ecuația 4) astfel:

$$(9)\ t = \frac{\bar{X}_M - \bar{X}_E}{\sqrt{s^2\left(\frac{1}{n_M} + \frac{'1'}{n_E}\right)}}$$

După obținerea celor două valori t (la începutul și sfîrșitul experimentului) ele se compară folosind testul χ^2 (ecuația 1).

Este important de menținut această ordine a valorilor în procesul comparării ($\bar{X} - \bar{X}$) existînd următoarele implicații :

1. Inițial este recomandabil a se lua drept lot de experiment acel lot cu media cea mai mică : deci $\bar{X}_M > \bar{X}_E$.

2. Dacă, în cursul experimentului, lotul de experiment înregistrează un progres scontat, valoarea t sau d va fi negativă și se va îndepărta cu atît mai mult de zero cu cît diferența dintre loturi va fi mai mare. În acest caz se vor obține valori t sau d negative care, intrînd în calculul valorii χ^2, vor fi pozitivate. Semnul valorilor t sau d (+ sau —) este însă extrem de important și trebuie cu strictețe respectat întrucît el semnifică o modificare sau nu a diferențelor între

loturi în favoarea lotului de experiment. Fără respectarea acestei indicații se schimbă întreg sensul calculului. Pentru aprecierea diferenței între loturi la un moment dat cînd valoarea t sau d este negativă, se va lua valoarea pozitivă corespunzătoare și se va compara cu tabelele de distribuție. În acest caz însă valoarea respectivă pozitivată exprimă numai situația de moment și se elimină întreaga evoluție suferită de cele două loturi în răstimpul experimentului (de la prima testare).

La începutul experimentului s-a obținut următoarea diferență între valorile citate în tabelul nr. 1 :

$$t_0 = 0{,}263479$$

La sfîrșitul experimentului, diferența dintre loturi a fost concretizată prin mărimea :

$$t = -0{,}782204$$

Ambele valori t sînt nesemnificative pentru P = 5% fiind mai mici decît valoarea de semnificație t = 2,904 (G.L.=67). Deși calitativ vorbind lotul martor a înregistrat vizibile progrese, timpul experimentului fiind prea scurt, diferența finală față de lotul martor este încă nesemnificativă. Aceasta înseamnă de fapt, condamnarea strategiei didactice formative care se aplicase în experiment (ca fiind neeficientă) ceea ce este absurd.

Valoarea $\chi^2 = 4{,}1500571$ arată însă că diferența dintre cele două loturi s-a accentuat considerabil în favoarea lotului de experiment. Dacă, inițial, lotul martor este avantajat nesemnificativ, după experiment lotul martor s-a dezvoltat cu un ritm mult mai lent iar decalajul față de lotul de experiment este favorabil acestuia în mod semnificativ (5% P 2,5%).

Posibilități de utilizare

Avantajele oferite de algoritmul PS sînt legate de obținerea unei rapide confirmări sau infirmări privind eficiența unei strategii didactice ceea ce permite valorificarea experimentului pedagogic de scurtă durată (1—2 ani). Acesta, în general, nu oferă rezultate ce depășesc valorile de prag în ce privește semnificația pentru diferite modalități statistice de testare. Practic, fără algoritmul PS, rezultatele experimentului pedagogic de scurtă durată nu pot fi folosite științific existînd șanse mari de interpretare eronată.

Prin implicațiile secundare din punct de vedere didactic, algoritmul PS trebuie folosit cu discernămînt pentru corectitudinea rezultatelor.

Astfel, din punct de vedere pedagogic, rezultatele unui experiment de scurtă durată nu trebuie absolutizate. Un an sau doi de cercetare nu permit a se trage concluzii fundamentale și fără drept de apel privind evoluția intelectuală a elevilor pe timpul unui ciclu sau a întregii perioade de școlarizare. Pe timp lung, multe repere se schimbă : ritmul evoluției se modifică în funcție de specificul psihopedagogic al vîrstei, de direcționarea interesului, de condițiile concrete de aplicare a strategiei didactice etc. Fără a încerca să enumerăm exhaustiv factorii modificatori, important de reținut este faptul că ei se manifestă numai în mică măsură pe parcursul unui an școlar.

Din punct de vedere statistic, algoritmul PS impune cerințele unei distribuții de tip normal a valorilor pentru fiecare lot și moment în parte, la fel ca pentru orice testare parametrică.

Sumara argumentare prezentată ne impune a recomanda **utilizarea algoritmului PS** pentru analiza rezultatelor unui experiment pedagogic de scurtă durată **doar în cazul conturării și clarificării unei ipoteze de lucru.** Folosirea sa ar oferi astfel posibilitatea ca multe idei didactice asupra cărora există dubii să fie verificate într-un cadru preliminar. Este demn de remarcat faptul că experimentatorul nu are astăzi la dispoziție decît mijloace subiective de selecție a datelor pentru formularea unei ipoteze de lucru în domeniul atît de complicat al didacticii. Algoritmul PS suplinește tocmai acest gol și este poate singura modalitate de selecție științifică a ideilor valoroase pentru clarificarea ipotezei de lucru a experimentului pedagogic. Trebuie să subliniem faptul că un experiment de lungă durată, fără premisele asigurate de o verificare inițială, poate conduce în egală măsură la rezultatele satisfăcătoare sau puțin satisfăcătoare (considerăm că, în linii mari, nu se obțin rezultate total negative dar această situație nu este aprioric eliminată). Investițiile pentru un experiment pedagogic de lungă durată sînt prea mari, mai întîi din punct de vedere temporal, pentru a permite riscul unui eșec cel puțin parțial. Toate aceste considerente **ne impun atenției folosirea algoritmului PS cu rol de verificare preliminară a ipotezelor didactice.**

Contribuția cercetărilor pedagogice și psihologice la realizarea sarcinilor prevăzute în Programul Partidului Comunist Român în domeniul perfecționării învățământului din Republica Socialistă România

(Sesiune de comunicări științifice, 11—12 dec. 1977)

Institutul de cercetări pedagogice și psihologice împreună cu Institutul central de perfecționare a personalului didactic au organizat, în luna decembrie 1977, o manifestare științifică în cinstea Conferinței Naționale a Partidului Comunist Român. Manifestarea a constituit, totodată, un prilej de retrospectivă a activității desfășurate de către cele două institute ale Ministerului Educației și Învățământului, în sfertul de veac pe care l-au parcurs de la înființare.

În ședința de deschidere, tovarășa prof. univ. dr. docent ing. Suzana Gâdea, ministrul educației și învățământului, reliefînd unele rezultate ale cercetării psihopedagogice și ale acțiunii de perfecționare a cadrelor didactice, cu implicații directe în dezvoltarea și modernizarea învățământului românesc, a subliniat necesitatea orientării dezbaterilor în spirit prospectiv, novator, pentru a scoate în evidență, într-o modalitate operațională, căile și modalitățile de optimizare a proceselor instructiv-educative, în lumina prevederilor Programului Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism. Pentru a răspunde acestor imperative, este necesar ca cercetarea fenomenului educației să capete un mai pronunțat caracter prospectiv, de anticipare a dezvoltării învățământului, care trebuie abordat ca sistem, în ansamblul său și în interrelațiile părților sale componente.

Raportul prezentat de tovarășul Virgiliu Radulian, directorul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice și rectorul Institutului central de perfecționare a personalului didactic, intitulat „Bilanț și perspective în cercetarea psiho-pedagogică și în perfecționarea personalului didactic" a reușit să prezinte, într-o formă clară și concisă principalele realizări ale celor două institute și participarea acestora la transformările profunde prin care a trecut învățământul în ultimele două decenii și jumătate.

În finalul raportului au fost formulate prioritățile viitoare ale cercetărilo psiho-pedagogice, ale activității de pe fecționare a personalului didactic, pe tru a se realiza saltul spre o nouă c tate, salt cerut imperios de docume Conferinței Naționale a Partidului munist Român, în vederea treceri nouă etapă de dezvoltare a Ro socialiste.

În aceeași ședință plenară au m cuvîntul tovarășii Mircea Malița, Bârsănescu, membru coresponde Academiei Republicii Socialiste R academicianul Nicolae Teodore conf. dr. Maria Ciurchea, de la sitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj care a prezentat o comunicare împreună cu academicianul Eu și conf. univ. Mircea Pop.

Redactorul șef al revistei de dr. Anton Vasilescu, printr-o zată expunere privind „Contri vistei de pedagogie la dezvolt tămîntului și afirmarea peda cialiste", a încheiat prima pa tei manifestări științifice de

Lucrările au continuat să se desfășoare în cele XI secții care au grupat cercetători și cadre didactice de la toate nivelurile învățămîntului pe o problematică de mare actualitate, cum ar fi :

— Educația ideologică, moral-politică și patriotică a tineretului ;
— Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția ;
— Tehnologia didactică în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane ;
— Bazele psiho-pedagogice ale formării personalității ;
— Conducerea învățămîntului și perfecționarea personalului didactic cu funcții de conducere ;
— Perfecționarea conținutului și a metodologiei învățămîntului special, ș.a.

Din conținutul comunicărilor și din intervențiile participanților la discuții s-au reținut foarte multe idei prețioase, rod al cercetării și al gîndirii pedagogice din ultimul sfert de veac. De aici, o primă concluzie și anume aceea de a se spori numărul mijloacelor cu ajutorul cărora aceste idei să pătrundă mai repede în masa cadrelor didactice unde-și vor găsi teren fertil de valorificare ; o a doua concluzie este aceea că, în etapa de pînă acum, odată cu dezvoltarea învățămîntului românesc, s-a dezvoltat o gîndire pedagogică socialistă românească, s-a adunat un bogat și prețios material, rezultat al cercetărilor, care se cere a fi sistematizat și integrat în acele lucrări de sinteză, monografii, tratate ce marchează, în istoria fiecărei științe, saltul spre marea calitate, după o perioadă îndelungată de căutări și acumulări.

Bibliografia selectivă, multiplicată cu ocazia acestui seminar, a inclus 298 de titluri de lucrări tipărite sau multiplicate, elaborate de către cercetătorii institutului, unele dintre acestea fiind expuse în holul Liceului „N. Bălcescu" din București, unde s-au desfășurat lucrările acestei sesiuni științifice.

dr. Iulian Nica
director adjunct al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice
București

CASELE CORPULUI DIDACTIC ÎN ACȚIUNE

Consfătuire pe țară, Focșani, noiembrie, 1977

Este un lucru îndeobște recunoscut azi, casele corpului didactic au devenit autentice focare de perfecționare a tuturor învățătorilor, educatorilor și profesorilor din rețeaua învățămîntului preșcolar, primar, general, liceal și tehnic-profesional, aflîndu-se tot mai mult în fruntea unor inițiative ample, valoroase, vizînd transformarea multilaterală, reorganizarea revoluționară a învățămîntului nostru. Prin însăși natura lor funcțională — prin statut așadar — ca și prin activitatea de fiecare zi, aceste instituții devin tot mai mult adevărate **lăcașuri de cultură pedagogică în acțiune**, centre organizate unui schimb de experiență larg, efi- nt, între cadrele didactice. Este vădit astfel de schimburi largi de expe- ță avansează în prim-plan nu numai larea metodică, sistematică a cor- didactic dar însăși perfecționarea uă — ca și dinamizarea acestei i — a procesului instructiv-educa-

Aspect fundamental care a stat, între altele, și în atenția **consfătuirii pe țară** — a directorilor caselor corpului didactic și inspectorilor generali adjuncți — **desfășurată la Focșani, în zilele de 28—29 noiembrie 1977.**

Consfătuirea la care ne referim ne apare, mai întîi, importantă prin însăși tema ei : „Activitatea desfășurată de casele județene ale corpului didactic în anul școlar 1976—1977 și măsurile întreprinse pentru anul școlar 1977—1978". Așadar, prin temă, ea s-a constituit într-un prilej de bilanț dar și într-o sinteză a proiectelor concrete de viitor. Ambele aspecte — subliniem — au fost discutate în spirit de lucru, fără cuvinte de prisos, festiviste ; participanții și-au transmis nu numai informații dar înainte de toate, procedee și practici active, configurînd, prin propuneri, prin noi orientări constructive, o **metodă nouă** a activității caselor corpului didactic. Îndeosebi acest aspect a fost subliniat în **Con-**

cluziile rezultate din controlul efectuat asupra activității desfășurate de casele corpului didactic în anul școlar 1976-1977 și măsurile întreprinse pentru anul de învățămînt 1977—1978 — prezentat de tovarășa **Silvia Ilie,** președinta Uniunii sindicatelor din învățămînt, știință și cultură — dar și informarea privind activitatea desfășurată de Casa corpului didactic din Focșani, prezentată de directorul acesteia prof. **Stelian Nazîru.**

Participanții au avut deci posibilitatea să confrunte pe viu date, realizări concrete — în activitatea unor case ale corpului didactic din mai multe județe — cu însăși experiența lor în domeniu și cu măsurile ce se impun ca fiecare casă a corpului didactic să devină realmente un centru de perfecționare și orientare multilaterală a cadrelor didactice.

În adevăr, dacă ar fi să ne referim — desigur, foarte pe scurt — la succesele obținute de **Casa** județului Vrancea, ar trebui să înfățișăm aici cîteva date semnificative.

Biblioteca acestei **Case** numără aproape 21 000 de volume, fiind bine dotată și cu o bogată presă pedagogică de specialitate și dispunînd în plus de periodicele importante de cultură și știință din țară. Bineînțeles, la acest fond de cărți, de ziare și reviste, au acces larg toate cadrele didactice de pe cuprinsul județului, fie direct în sala de lectură, fie prin corespondență și expediție organizate. În această privință, este important să subliniem că peste 50% din cititori aparțin mediului sătesc, fiind, subliniem încă o dată, cadre didactice, activînd în acest mediu care nu este, și nu poate fi străin — prin slujitorii școlii și nu numai prin ei — de informare, de perfecționare, de modernizare. Este remarcabil apoi — și lucrul acesta a fost evidențiat — că toate cadrele didactice — învățători, educatoare, profesori, profesori-maiștri — sînt antrenate concret în sistemul reciclării, participînd la cursuri și cercuri de perfecționare metodico-pedagogică. Aceste activități metodice — care se desfășoară atît la centru (Focșani) cît și în filialele Casei județene de la Adjud, Vidra, Panciu — sînt prezidate de inspectorii de specialitate.

Aceste multiple activități **vizează** tot mai mult antrenarea cadrelor didactice în **procesul cercetării,** al traducerii în viață a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Nu mai este o noutate faptul — datorat în multe privințe activității caselor corpului didactic — că tot mai multe cercetări concrete întreprinse sub egida acestor case, sînt realizate cu sprijinul unor cadre didactice din mediul rural. Și că, de pe urma acestei inițiative cu caracter tot mai amplu, cuprinzător, profită nu numai sistemul perfecționării curente — examene de grade, reciclări etc. — a cadrelor didactice, dar însuși procesul instructiv-educativ a cărui modernizare revoluționară este sprijinită așadar nemijlocit.

Desigur, au fost multe aspectele și domeniile care au antrenat dialogul celor prezenți la Focșani și, se înțelege, acest dialog ar merita o ilustrare mai amplă în presa pedagogică. Astfel, în cadrul mișcării cultural-artistice din județe, casele corpului didactic joacă un rol de seamă ; o dovadă semnificativă în acest sens, o constituie faptul că, la prima ediție a Festivalului național „Cîntarea României", formațiile coral-artistice ale caselor corpului didactic au înregistrat remarcabile succese. Numeroase coruri — alcătuite în cea mai mare parte din cadre didactice —, precum și orchestre de cameră sau semisimfonice — așa cum am văzut că ființează ele pe lîngă Casa corpului didactic a județului Vrancea — s-au ilustrat cu onoare în cadrul acestei ample competiții naționale a talentelor, apropiind arta amatoare de cota profesionalizării. Încît, pentru a simplifica metaforic lucrurile, e o banalitate azi să (vezi și să) spui că ai ascultat un minunat **Concerto grosso** de Vivaldi la Focșani.

Toate aceste aspecte și multe altele, care configurează complexul activităților coordonate și inițiate de casele corpului didactic, au constituit un veritabil subiect de discuție la consfătuirea de la Focșani, fiind accentuate — sub forma unor binevenite recomandări de viitor — și în cuvîntul tovarășei **Maria Stănescu,** adjunct al ministrului educației și învățămîntului. Dealtminteri, semnificativă pentru importanța care s-a acordat manifestării, a fost prezența — ca și cuvîntul de salut — a primului secretar al Comitetului județean Vrancea al P.C.R., tovarășul **Simion Dobrovici.**

N-am putea încheia, fără a sublinia încă o dată că întreaga consfătuire — inclusiv școlile vizitate în Focșani care au dovedit eficiența activităților organizate de Casa corpului didactic din județ — a pus în evidență rolul tot mai important, transformator, pe care-l au aceste instituții în viața școlii și a slujitorilor ei. Un rol consfințit nu atît prin statut, cît prin activitatea vie, tot mai bogată și diversă care, la rîndul ei, conferă autentică autoritate acestor instituții.

Tocmai de aceea, sîntem tentați, încheind, să propunem Editurii didactice și pedagogice publicarea unei cercetări cuprinzătoare asupra **domeniului** ; dispunem azi, după cum se știe, de numeroase realizări în activitatea caselor corpului didactic. Multe din aceste instituții

au elaborat, din proprie inițiativă și nu fără competență, antologii de studii și articole, cercetări metodico-științifice interesante. **Nu ar fi timpul ca un autor sau un colectiv de autori să le întreprindă o binevenită monografie — cuprinzătoare, la zi — asupra rolului real, unanim recunoscut, al caselor corpului didactic în viața școlii, în perfecționarea personalului didactic, a procesului instructiv-educativ ?**

Constantin Crișan

MANIFESTĂRI ȘTIINȚIFICE ÎN DOMENIUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Mișcarea de stimulare a creației științifice și tehnice, inclusă în cadrul Festivalului național „Cîntarea României", a înscris pentru ramura învățămînt, în faza anului 1977 și programul de cercetări și proiectări pedagogice „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt", lansat de Institutul de Cercetări pedagogice și psihologice în colaborare cu Oficiul central pentru mijloace de învățămînt al Ministerului Educației și Învățămîntului.

Deschiderea acestui program și-a propus ca obiective principale :

— să contribuie la stimularea participării tuturor persoanelor cu preocupări în domeniul creației de mijloace de învățămînt, din interiorul sau dinafara școlii, pentru realizarea de proiecte originale, elaborarea de prototipuri și efectuarea de experimente pedagogice ;

— să asigure o circulație rapidă a ideilor valoroase, cît și contacte largi între participanți ;

— să asigure o coordonare unitară a activității care se desfășoară în întreaga țară în acest domeniu, bazată pe o concepție și o metodologie științifică, astfel încît, atît problemele selecționate, cît și soluțiile propuse, să beneficieze de un grad sporit de eficiență pedagogică, iar mijloacele realizate să demonstreze calități superioare, corespunzătoare cerințelor învățămîntului într-o măsură cît mai mare — să poată fi integrate în planurile de asimilare ale O.C.M.I. ;

— să sprijine formarea de grupuri puternice de participanți cu potențial creator pentru mijloace didactice, în fiecare județ, institute de învățămînt superior, cercetare sau proiectare din învățămînt, astfel încît întreaga acțiune să devină, treptat, o adevărată acțiune de masă.

Desfășurat sub egida Ministerului Educației și Învățămîntului, programul a cuprins faze de dezbateri și prezentări pe instituții școlare și județe (sau instituții de cercetare și învățămînt superior), în cadrul cărora peste 3000 de participanți și-au prezentat ideile sau materializările lor concrete, proiecte sau prototipuri de mijloace de învățămînt, realizate în vederea creșterii eficienței procesului de învățămînt. În general se poate aprecia că fiecare proiect de mijloc de învățămînt a fost elaborat pentru a răspunde necesității de perfecționare a procesului de învățămînt, fie pe latura sa pedagogică, în vederea obținerii de rezultate școlare superioare, fie pe latura sa ergonomică, pentru reducerea și raționalizarea eforturilor elevilor și profesorilor. Din ansamblul lor, aproape 900 mijloace de învățămînt au fost selecționate și reunite în expoziția națională deschisă la 22.12.1977 la Alexandria, jud. Teleorman, reprezentînd truse și aparate didactice pentru diferite obiecte de învățămînt, echipamente tehnice, materiale și aparate audio-vizuale, modele, materiale grafice, proiecte de ateliere, cabinete, laboratoare și mobilier școlar.

Funcțiile acestei expoziții au fost precizate în cuvîntul de prezentare și de deschidere al tov. adjunct al ministrului educației și învățămîntului **Maria Stănescu.** Astfel, expoziția a fost considerată ca un moment semnificativ în evoluția și dezvoltarea mișcării de creație în domeniul mijloacelor de învățămînt, care a reușit să reunească unele idei și soluții legate de perfecționarea și sporirea eficienței procesului de învățămînt la toate nivelurile într-o concepție sistemică a desfășurării sale tehnologice. Pentru toate mijloacele de învățămînt prezentate a fost editat un catalog special în care fiecare instituție participantă a primit un cod — și în cadrul ei — mijloacele selecționate au fost numerotate cu secopul realizării unui inventar național deschis, care să fie întregit, treptat, cu tot ceea ce va rezulta în fazele ulterioare ale acestei mișcări de creație. Se intenționează de asemenea, ca, paralel cu publicarea într-un volum anual a proiectelor cele mai valoroase, să se elaboreze un fișier al tuturor mijloacelor de învățămînt realizate în cadrul acestui program.

Un număr aproximativ de 150 mijloace de învățămînt, în mare parte din cele expuse, au format și obiectul unor comunicări științifice, prezentate în cele cinci secțiuni ale sesiunii științifice, cu aceeași temă, care a avut loc concomitent. Orientarea generală a lucrărilor ocazionate de aceste manifestări a fost

documentat și temeinic prezentată de tov. prof. dr. docent Suzana Gâdea, ministrul educației și învățământului, care a argumentat teza necesității perfecționării bazei materiale a procesului de învățământ, pe baze riguros pedagogice, tehnice, ergonomice și economice ca element esențial al trecerii spre o calitate nouă superioară, capabil să asigure o eficiență sporită a întregului învățământ.

În cuvîntul de salut al tov. **Cornel Onescu**, primul secretar al Comitetului P.C.R. al județului Teleorman, a fost prezentată contribuția substanțială a tuturor cadrelor didactice din județ pentru perfecționarea bazei materiale a învățământului, soluțiile la care s-a ajuns, nivelul superior de integrare cu cercetarea și producția care, în ultimii ani, a făcut progrese cu totul remarcabile.

Participantă activă la organizarea și desfășurarea întregii acțiuni, Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură a fost prezentă și în ședința plenară de deschidere a acestor manifestări, prin cuvîntul tov. președinte **Silvia Ilie** care a reliefat spiritul de seriozitate, de dăruire și de entuziasm cu care slujitorii școlii s-au înscris în acest lung program, arătînd că în fața unor noi cerințe și superioare ale învățămîntului, ei au răspuns un prezent cu o deosebită valoare politică și științifică.

Un bogat plan de perspectivă și dezvoltare, vizînd toate instituțiile interesate, a fost prezentat în încheierea manifestării de tov. prof. dr. **Gheorghe Tache**, adjunct al ministrului educației și învățămîntului, care, făcînd un riguros bilanț al realizărilor existente în acest domeniu pînă în prezent, a subliniat modalitățile concrete prin care această mișcare de stimulare a spiritului creator al cadrelor didactice de la toate nivelurile va putea contribui mai mult și mai direct la perfecționarea procesului de învățămînt.

Manifestările științifice menționate au reunit într-un efort comun Ministerul Educației și Învățămîntului, Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, Oficiul central pentru mijloace de învățămînt, inspectoratele școlare, mai multe instituții de învățămînt superior sau învățămînt specializat, întreprinderea „Didactica" și un număr mare de cadre didactice, creatori sau beneficiari ai mijloacelor perfecționate de învățămînt. În acest sens ele pot fi considerate o elocventă confirmare a temeiniciei științifice privind principiul promovat de partidul nostru în vederea integrării organice dintre învățămînt, cercetare, proiectare, producție și perfecționare.

Dr. Alexandru Gheorghiu

ȘCOALA ȘI ÎNTREPRINDEREA

în obiectivul cercetării științifice, în țările socialiste

În zilele de 28 noiembrie — 3 decembrie 1977 s-au desfășurat la Dresda, în R. D. Germană, lucrările Comisiei de experți ai țărilor socialiste în problemele politehnizării învățămîntului, a legării lui de producție, de viață.

La lucrări au participat oameni de știință și cercetători științifici cunoscuți pentru preocupările lor îndelungate în acest domeniu. Printre aceștia amintim : prof. dr. **Heinz Franchewicz** și dr. **Fred Postler** din R. D. Germană ; dr. **Andrei Balaci** și dr. **Danuse Peștova** din R. S. Cehoslovacă ; dr. **Ivan Pavlov** din R. P. Bulgaria, dr. **Zigmund Dombrovschi** și dr. **Barbara Zajeska** din R. P. Polonă ; dr. **Barna Szücs** din R. P. Ungară, **M. L. Malișev** din partea Academiei de științe pedagogice a U.R.S.S. Din partea țării noastre a participat la consfătuire prof. dr. **Petre Bărbulescu**, cercetător științific principal la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice.

Consfătuirea a cuprins o paletă largă de preocupări privind cercetarea științifică în problematica muncii. Fiecare delegație a prezentat cîte un referat amplu privind orientarea învățămîntului spre practică, spre producție și asupra rezultatelor obținute în cercetarea științifică în acest domeniu. Informările au fost urmate de întrebări și discuții, în vederea realizării unui schimb de păreri și informații cu privire la problemele înscrise pe ordinea de zi.

În discuții s-a manifestat îndeosebi interesul pentru probleme privind : conținutul învățămîntului în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane ; metodica și metodologia cercetărilor în problematica muncii ; modele de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția ; orientarea școlară și profesională.

Cum această consfătuire de lucru a avut loc la puțină vreme după cel de-al

V-lea Seminar internațional cu tema: „Politehnizarea învățămîntului, legarea lui de producție, de viață", care a avut loc la București, a fost folosit prilejul pentru a se exprima din nou păreri deosebit de favorabile cu privire la concepția conducerii de partid și de stat în ce privește pregătirea pentru muncă și viață a tineretului din R. S. România. De asemenea, au fost urmărite cu deosebit interes rezultatele obținute în cercetarea științifică pe acest profil în țara noastră.

Delegații au făcut propuneri de lărgire a colaborării în domeniul cercetării științifice în domeniul învățămîntului, folosindu-se din plin forme ca: întîlnirile anuale ale conducerilor de instituții de cercetare științifică, seminariile internaționale în problematica muncii; schimburile de delegații; publicațiile de profil; schimbul de informații directe între specialiști etc.

Programul a cuprins și vizitarea unor întreprinderi unde elevii fac practică în producție și unde Academia de științe pedagogice din R. D. Germană desfășoară de mai mulți ani cercetări științifice în domeniul pregătirii tineretului pentru muncă și viață.

În ansamblul său, consfătuirea experților din țările socialiste în problemele politehnizării învățămîntului, a legării lui de producție, de viață, s-a desfășurat într-o atmosferă de respect și stimă reciprocă, de dorința sinceră de a cunoaște succesele obținute în fiecare țară în domeniul respectiv, de a respecta specificul fiecărei țări și de a promova experiența înaintată.

Prof. dr. Petre Bărbulescu

(Urmare din pag. 33)

accesibil și completarea lui pare să implice numai niște răspunsuri obișnuite. După această cunoaștere, cititorul este pus în temă cu mecanismele psihologice de bază care duc la nervozitate, ca după aceea să i se ofere posibilitatea prelucrării chestionarului și determinării stării în care se află în primul rînd el, ca educator, și după aceea ca părinte.

Autorul insistă asupra unor procese care, deși par simple, reprezintă zona unde se produc expresii ale unor stări conflictuale apărute în mediul familiei, ori ale unor defecte educaționale, ca actul fundamental, al alimentației și al somnului, convingînd asupra importanței „Actului digestivo-afectiv" în structura personalității copilului. În continuare, sînt descrise instabilitatea psihomotorie, tulburările limbajului oral cu substrat în nervozitatea copilului și defectele de integrare socială la nivelul comportamentului copilului nervos. Un nou mod de stabilire a cauzelor — totdeauna de o complexitate greu de descifrat — ale tulburărilor relaționale îl constituie introducerea de către autor, prin analogie, cu domeniul medical, așazișilor factori educaționali de risc. La acest capitol sînt descrise formele de manifestări ce pot apărea într-un mediu familial, forme aberante pentru psihopedagog și psihiatru, aberante prin exces sau deficiență și care acționează asupra copilului, constituind „noxe" afective. Descrierea acestor factori conflictuali constituie pentru lector un mijloc de a recunoaște existența lor în mediul familial, permițînd deci corectarea lor. Factorii de risc constituie etiologia defectului climatului familial și atitudinilor educaționale, putînd genera nervozitatea sau nevroza infantilă. Optăm pentru utilizarea unei asemenea strategii de depistare a cauzelor educaționale, cu atît mai mult cu cît nimeni nu poate stabili cu certitudine o singură cauză care să explice nervozitatea, ci se pune problema determinării unui complex întreg de împrejurări și factori adaptați fiecărei situații. Este o modalitate de ieșire din impasul explicitării clasice a tulburărilor de relații educaționale, cu mai multe șanse pentru cititor și, mai ales, constituie o invitație la atitudine activă a educatorului în descoperirea cauzelor specifice.

Etiologia nervozității copilului este multivariată, autorul prezentînd continuu, pe de o parte, cauzele educaționale și conflictuale, pe de altă parte, eventualele leziuni organice ale sistemului nervos cu semiologie comună cu defectele funcționale sau consecințele lor educative. Din acest punct de vedere, cititorul este avizat asupra seriozității pe care o prezintă nervozitatea copilului ca etapă pentru instalarea nevrozei infantile și ca poartă pentru tulburarea nevrotică a adultului. Ca atare, el este convins de importanța recunoașterii stării de nervozitate, dar și de obligația responsabilă de a se adresa specialistului neuropsihiatru infantil și/sau psihopedagogului.

Exemplificările cu care se operează **sînt instructive și ilustrează convingător** demonstrația intenționată. La aceasta s-ar adăuga **cursivitatea stilului folosit, adecvarea terminologiei utilizate și transpunerea termenilor științifici într-un limbaj accesibil oricărui lector.**

Ar fi bine ca această carte, atît de utilă părinților și psihopedagogilor, să constituie numai primul volum al tematicii respective; continuarea cu un al doilea volum, care să trateze aceeași problematică la preadolescent și adolescent (nervozitatea preadolescentului și adolescentului), ar prezenta un foarte mare interes.

Marta Stoiciu

APOSTOL D. CULEA și educația poporului

VIOREL NICOLESCU

Există un lucru groaznic de măreț: omul — și uimitor lucru este pentru gîndirea individului planul educației lui

A. Stifter

1.

La 9 mai 1877 România și-a proclamat independența de stat recunoscută prin pacea de la San Stefano și prin Congresul de la Berlin (1870). Dar dezvoltarea social-economică a tînărului stat era frînată de menținerea unor rămășițe de relații feudale în agricultură și de dependența, tot mai accentuată, față de capitalul străin care începe la sfîrșitul secolului al XIX-lea o masivă penetrație în România. Se explică astfel faptul că imediat după 1880 „viața spirituală românească străbate o epocă de criză“ [1].

Școala românească a anilor 1880—1916 evolua, din punct de vedere pedagogic, **ca metodă**, sub influența herbartianismului (în școala primară), a pozitivismului și scientismului (în școala secundară și universitate); din punct de vedere **al scopului** se acționa sub influența ideii că școala este menită să formeze caracterul și să dea omului multă știință de carte. Ideea mumă a epocii cum că destinul unei națiuni îl decide spiritul, cum că a face istorie înseamnă a face cultură, a orientat privirile spre educarea unei mase mai largi de oameni, spre educarea poporului, considerîndu-se că prin cultură acesta se valorifica în istorie.

După 1900, în locul tendințelor mai vechi, în declin, apar și se dezvoltă două tendințe noi: semănătorismul și poporanismul — „una punînd accent pe elementul național, iar cealaltă pe cel popular“ [2] — astfel deși aparent acestea au alte orientări, ele se regăsesc în interesul comun pentru sat, pentru „satul românesc privit drept temeiul statului, pentru valorile de cultură ale satului ca temeiuri ale culturii naționale“ [3].

După primul război mondial școala apare ca un „factor de salvare a neamului“, ideea pestalozziană de „înălțare a neamului prin culturalizarea intensivă și extensivă a maselor populare“ [4] încetățenindu-se pe deplin. În acest cadru de preocupări se remarcă activitatea unor

[1]. Vezi ȘT. BÂRSĂNESCU, **Istoria pedagogiei românești**, București, 1941, p. 88.

[2] Vezi St. Stoian, **Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești**, Scrisul românesc, Craiova, p. 132.

[3] Vezi I. C. Petrescu, **Contribuții la o pedagogie românească**, vol. I: **Satul**, Craiova, 1938, p. 5.

[4] G. G. Antonescu, **Pestalozzi și educația poporului**, București, 1936, p. 13.

oameni de știință ca Spiru Haret (1851—1912), Nicolae Iorga (1871—1940) și Dimitrie Gusti (1880—1955), ale căror idei vor rodi în opera lui Apostol D. Culea, „exponentul cel mai însemnat al pedagogiei învățătorești și țărănești“ [5], a cărui operă va rămîne însă tributară ideilor promovate de semănătorism și de poporanism.

2.

Apostol D. Culea, cel ce avea să sintetizeze în el „tipul învățătorului pedagog“ [6], a văzut lumina zilei la 6 august 1882, în satul Sudiți, pe Bărăganul Ialomiței. Mai avea un frate și trei surori, el fiind cel mai mic din familie. Părinții — simpli țărani. „Sînt născut la poalele Bărăganului și am copilărit în Bărăganul lui Odobescu, scrie el în amintirile sale. La vremea secerișului, mama, o femeie înaltă și voinică, mînuia coasa, ținînd după sine în același timp o albie legată de mijlocul trupului prin o frînghie. În albie era un copilaș cu fața acoperită de un ștergar. Ca să nu-l dogorească soarele. Eram eu“.

Crescînd, este dat să urmeze cursul primar în satul natal, unde va avea ca învățător pe Costache Georgescu, „ceasul satului“, om pentru care Culea a nutrit o admirație adîncă, închinîndu-i peste ani cartea sa **Învățătorul satului meu, învățătorii generației mele.** Între 1897—1902 urmează școala normală la Galați, avînd ca profesori, printre alții, pe Grigore Petroveanu, Gheorghe Cardos, Nicolae Tocheanu, dascăli despre care mai tîrziu va vorbi cu admirație și emoție. Luîndu-și diploma rămîne institutor la școala de aplicație din Galați. În anii următori funcționează ca institutor la Tulcea și București — sînt ani de intense studii individuale : învață singur franceza și italiana, citește numeroase lucrări de pedagogie. Face o călătorie de un an în Italia (1912—1913) prin propriile sale mijloace, întreținîndu-se din onorariul diferitelor articole trimise spre publicare în țară. Întors în patrie, adună în volum impresiile de călătorie, publicînd lucrarea **Însemnări din cultura Italiei** (1914).

În 1922, funcționează ca inspector cultural la Casa Școalelor din București. Ulterior, la recomandarea lui N. Iorga, ia parte la organizarea Fundației Culturale, unde va conduce direcția culturii poporului, ocupîndu-se îndeosebi de căminele culturale și de propaganda sistemului școlii speciale, a „metodei școală“ preconizate de el pentru educația poporului. În 1932—1933 îl întîlnim director al învățămîntului primar în ministerul condus de Gusti ; contribuie la înființarea școlilor țărănești pentru tineri și adulți.

Activitatea oficială a lui Apostol D. Culea este întregită de numeroasele studii publicate în volume sau în revistele la care a colaborat : „Neamul românesc literar“, „Ramuri“, „Tribuna“, „Neamul românesc politic“, „Drum drept“, „Sfatul țării“, „Școala și viața“, „Căminul cultural“ ș.a. A condus sau a fost în comitetul de redacție al mai multor publicații : „Vremea nouă“, „Albina“, „Lamura“, „Școala țăranului“ ș.a.

Se stinge din viață la 7 martie 1949.

3.

Înțelegîndu-se prin școala poporului (învățămîntul popular) „întreaga instrucțiune ce trebuie să se dea maselor populare“ [7], constatăm că aceasta se reducea în România anilor de activitate a lui Apostol D. Culea la școala primară. Analizînd-o, Culea o găsește neîndestulătoare și prost organizată. Asemenea lui Haret, Iorga și Gusti, Culea considera școala drept o instituție menită să perfecționeze viața, să pregătească omul pentru activitatea sa practică, scopul învățămîntului fiind în principal practic și apoi moral și intelectual. De la acest scop și cu „precumpănirea modului de viață“ trebuie să plece activitatea școlii. Nu este astfel întîmplător faptul că analizînd importanța diferitelor materii predate în școală Culea acordă științelor naturale un loc important, în sensul că acestea sînt cele de care țăranul are în activitatea sa o maximă nevoie : „cunoștințele acestea îs întîiele pregătitoare ale țăranului plugar de mîine, ale grădinarului de mîine, ale meseriașului de mîine...“ [8]. „Orice învățător trebuie să fie un observator și un cercetător al naturii“, citează Culea pe Diesterweg, precizînd locul studiului naturii în programul școlii pentru popor.

Cauza nivelului scăzut al școlii poporului este identificată de Culea în primul rînd în programa care „îngrădește, uniformizează cuantumul de cunoștințe din al căror cadru nimeni nu are voie să iasă, fie școala aceea în creierul Carpaților, fie în Bărăgan, fie în centrul Bucureștiului“ [9]. Astfel, de exemplu, arată Apostol D. Culea, nici măcar în școlile din Dobrogea nu se menționează cunoștințe despre Marea Neagră (el are, printre altele, meritul de a fi primul care a introdus cunoștințele despre mare în manualele școla-

[5] ST. STOIAN, Sociologia și pedagogia satului, București, 1943, p. 87.

[6] ST. STOIAN, Apostol Culea pedagogul, în vol. Omagiu lui Apostol Culea, București, 1940, p. 94.

[7] ST. STOIAN, Școala superioară țărănească, Cultura românească, 1938, p. 54.

[8] Apostol D. Culea, Ce poate face școala primară pentru învățămîntul științelor fizico-chimice, în „Lamura“, an. III, nr. 10—11, 1921, p. 708.

[9] Apostol D. Culea, Învățămîntul despre natură în școala primară, Vălenii de Munte, 1910, p. 9.

re). În consecință, scopul învățămîntului trebuie să fie „cunoașterea și utilizarea naturii în măsura descrescîndă a sferelor: regională, a teritoriului național și a lumii“ [10]. „Un caracter localnic pronunțat... numai așa școala va răspunde în totul la nevoile țăranilor... numai așa țăranul se va convinge de foloasele școlii cînd vede că învățătura își găsește imediat o aplicare în viață... Școala trebuie să fie a satului înainte de orice“ [11]. Învățămîntul rural, conchide Culea, „trebuie să fie localizat pe cele 4 medii teoretice de formație a satelor; munte, deal, cîmpie și ape“ [12].

În școala primară, subliniază Culea, învățămîntul despre natură trebuie să-și selecteze materialul de predat conform principiului localismului și regionalismului educativ și să fie predat intuitiv. Ordinea logică și firească a însușirii cunoștințelor despre natură este trecerea prin stadiile: a) contemplarea naturii, adică cunoașterea vieții animale și vegetale în formele, aspectele și proprietățile ei, adică ceea ce vom putea numi observarea naturii; b) experimentarea și explicarea fenomenelor; c) aplicarea cunoștințelor la trebuințele omului. Numai printr-un învățămînt intuitiv, experimental, aplicativ, consideră Culea, vom putea avea un elev capabil „în a putea, a face, a aplica ce știe — în aceasta constînd pregătirea și nu în a ști multe“ [13]. Prin promovarea unui învățămînt intuitiv Culea a dat o nouă orientare școlii primare, care pînă atunci era intelectualistă, o școală a cărții. „Intuiția, scria Culea, e temelia întregului învățămînt“. Deoarece „copilul își hrănește sufletul din prezentul mediului său și numai acesta îl interesează“ [14], principiul localismului educativ apare pentru Culea drept singurul mijloc în stare de a oferi intuiții la toate disciplinele de învățămînt. Astfel, referindu-se la predarea istoriei, el scrie: „trecutul regional cuprinde în intuițiuni sensibile tot ce poate da copilului pentru a-i sădi iubire de trecut, a-l cunoaște în mod viu și a-l înțelege“ [15] și recomandă „împărțirea materialului istoric după principiul regionalismului concentric“ [16].

Analizînd funcționalitatea școlii primare, Culea o consideră ineficientă pentru a transforma omul și dorește întregirea ei prin prelungirea pînă la vîrsta de 18-19 ani, în care scop va concepe sistemul de școală specială pentru educația poporului. Ceea ce se realizase pînă atunci în această direcție, apreciază Culea, nu răspundea necesităților vitale ale țăranului. Astfel, în urma unei anchete sociologice, el demonstrează că bibliotecile sătești erau puțin frecventate, deoarece lucrările pe care le dețineau nu corespundeau intereselor satului. Prin aceleași preocupări rupte de viața țăranului nu-și îndeplineau menirea nici căminele culturale, care ar fi trebuit să fie „obștea satului însuși, organizată pentru propriile nevoi culturale“ [17], nici echipele studențești, care ele însele trebuiau să învețe. Educația reală a săteanului — remarcă Culea — rămînea redusă la acel mijloc al educației tradiționale — șezătoarea, singura apropiată nevoilor lui. „Satele noastre, scrie Culea au avut și continuă să aibă două școli paralele, de multe ori în comunicare ca spirit între ele. De o parte școala oficială... de alta școala liberă fără carte, fără ore fixe, fără date, o școală care circulă din casă în casă, la popasuri, în grădini, la cîmp în jurul turmei, pe lîngă vatră. Această școală este școala tradiției, școala șezătorilor“ [18]. În concepția lui Culea șezătoarea reprezintă o străveche instituție educativă, a cărei tradiție trebuie reluată și pentru a cărei pregătire și facilitare e necesar a fi introduse în programul săptămînal al școlii un ceas ori două de lectură și povești literare: șezătorile pentru copii, „Ceasul de povești“ din practica școlii americane, „Ceasul de șezători cu copii în spiritul datinei românești și biblioteca copiilor completează fizionomia școlii sătești“ [19]. Șezătoarea este o unitate socială proprie satului, iar folclorul va fi utilizat în toate instituțiile de învățămînt pe care le preconizează Culea pentru educația poporului.

Școala tradiției, pedagogia folclorică, nu poate suplini însă acțiunea sistematică a școlii. Lipsit de o școală care să folosească intereselor țărănești, dotat cu o școală de „imitație burgheză“, orășenească, străină acestor interese, satul românesc, această adevărată cetate în care s-au format virtuțile originale ale neamului românesc, satul în care s-au plămădit inițial înzestrările „nepăsătoare de cumpeni“ ale țăranului român, era pe cale să ajungă o adevărată ruină. Pentru refacerea culturală a satului, pentru ridicarea nivelului de cultură al poporului, Culea cere ca în locul metodelor ocazionale

[10] **Op. cit.**, p. 10.
[11] **Op. cit.**, p. 9—10.
[12] A p o s t o l D. C u l e a, **Școala satului**, în „Școala și viața“, an I, nr. 5—6, 1930, p. 307.
[13] A p o s t o l D. C u l e a, **Învățămîntul despre natură în școala primară**, **Op. cit.**, p. 186.
[14] A p. D. C u l e a, **Principiile urmate la alcătuirea programului de istorie**, în „Lamura“, an V, nr. 13, 1 oct., 1924, p. 602.
[15] A p o s t o l D. C u l e a, **Regionalizarea învățămîntului istoriei**, în „Lamura“, an. III, nr. 3—4, dec. 1921, ian. 1922, p. 217.
[16] A p o s t o l D. C u l e a, **Cum trebuie să concepem istoria în școala generală**, „Revista generală a învățămîntului“, an. XI, nr. 3, noiembrie 1915, p. 171.
[17] Vezi S t. S t o i a n, **Sociologia și pedagogia satului**, București, Prometeu, 1943, p. 358—359.
[18] Apud. S t. S t o i a n, **Din problemele localismului educativ**, București, 1932, p. 41.
[19] A p o s t o l D. C u l e a, **Școala satului**, **Op. cit.**, p. 307.

să se introducă metoda sistematică, metoda şcolii. Militează deci pentru metoda şcolară „comunitate de lucru, înmănunchieri de eforturi intelectuale, afective şi de voinţă practică, potrivit unui program urmărit în continuitate şi durată“ [20].

Sistemul de educaţie conceput de Culea pentru educarea satului în totalitate avea această structură [21]:

a) Şcoala primară obligatorie şi completă, de la 7 la 14 ani, cu ultimele clase (ciclul superior: 11-14 ani) de orientare în viaţa socio-economică.

b) De la 14 la 18 ani, învăţămîntul complementar cu 300—400 ore de activitate practică şi teoretică pe an, distribuite pe sezoane şi regiuni. Acest învăţămînt, spune Culea, formează ucenicia vieţii.

c) Între 18 şi 25 de ani, cursuri anuale teoretice şi practice de perfecţionare, ori înscrierea în şcolile superioare ţărăneşti cu internat, timp de 2-3 ani, aproximativ 4-5 luni pe an.

Aceasta era structura unei şcoli unitare, deoarece trebuia să se confunde cu satul în funcţia sa educativă. Satul întreg trebuia să devină o şcoală, o „comunitate de lucru“, avînd drept principiu de acţiune: „cu comunitatea sătească pentru ridicarea ei“ [22]. Idealul educativ al „metodei şcoală“ este „umanismul ţărănesc“, caracterizat prin următoarele aspecte: **aspectul social**, adică acela de a fi popular, ţărănesc, în sensul de a ridica pe om „cu grupul său social din care face parte. El nu nesocoteşte nici pe individ, nici societatea, ci le armonizează“ [23]; din **punct de vedere tehnic** „umanismul este pentru progresul tehnicii materiale. El vrea ca individul să nu fie depăşit de acest progres şi de evenimentele vremii. Umanismul vrea stabilirea de raporturi strînse de armonizare între progresul tehnic şi dezvoltarea maselor populare“ [24]; din **punct de vedere teoretic** umanismul popular este „atitudinea ştiinţifică, obiectivă, serioasă în formularea adevărului şi a tuturor aplicaţiilor lui la viaţă“ [25].

Alt principiu al acestei culturi este faptul că trebuie înţeleasă ca o atitudine practică, constructivă şi vie. Ţăranul gospodar are un ethos specific, ştiinţa la dînsul are un sens practic. Ethosul ţăranului este ethosul muncii. În acest „umanism ţărănesc“ noţiunile de sătean sau cetăţean al satului şi acelea de gospodărie şi gospodar alcătuiesc structura sa internă.

Este uşor de remarcat faptul că în opera lui Culea temeiurile culturii naţionale tind a fi limitate la cultura satului. Acesta este tributul pe care îl plăteşte semănătorismului şi poporanismului, ale căror idei dominau, cu luminile şi umbrele lor, viaţa intelectuală a timpului.

Apostol D. Culea s-a preocupat de ridicarea satului cu ardoarea ţăranului ce-şi iubeşte obîrşia, apropiindu-se de nădejdile şi speranţele lui, dorindu-l evoluat ca cele daneze, dar păstrîndu-şi specificul românesc. „Dacă ai sat natal, ajută-l, dacă n-ai, caută şi adoptă unul“ [26].

Culea reprezintă prin opera sa una din figurile remarcabile ale învăţătorimii, adept al crezului haretist: învăţătorul în mijlocul satului, spre ridicarea culturală a poporului.

[20] Apostol D. Culea, **Programul revistei „Şcoala ţăranului“**, an. I., nr. 1.
[21] Vezi Apostol D. Culea, **Şcoala unitară a satului**, Bucureşti, 1938, p. 65.
[22] Op. cit., p. 121
[23] Op. cit., p. 358
[24] Op. cit., p. 359.
[25] Op. cit., p. 359.
[26] Apostol D. Culea, **Datoria către satul natal (fiii satului)**, în „Căminul cultural“, an I, nr. 9—10 p. 285.

(Urmare din pag. 1)

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ PEDAGOGICĂ

IULIAN NICA — Contribuţia cercetărilor pedagogice şi psihologice la realizarea sarcinilor prevăzute de Programul P.C.R. în domeniul perfecţionării învăţămîntului din R. S. România 71
CONSTANTIN CRIŞAN — Casele corpului didactic în acţiune 72
ALEXANDRU GHEORGHIU — Manifestări ştiinţifice în domeniul mijloacelor de învăţămînt 74
PETRE BĂRBULESCU — Şcoala şi întreprinderea 75

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

VIOREL NICOLESCU — Apostol D. Culea şi educaţia poporului 77

Cărţi — idei

CONSTANTIN COMOROVSCHI — Curriculum Evaluation for Lifelong Education 66
PETRE BĂRBULESCU — Metode statistice în pedagogie şi psihologie de *Andrei Novak* . . 15
VALERIU OROS — Un instrument operaţional în studierea sintaxei propoziţiei 54
MARTA STOICIU — Nervozitatea copilului de *Constantin Păunescu* 33

BIBLIOTECA „ASTRA“ SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 1/1978

HOMMAGE AU CAMARADE NICOLAE CEAUŞESCU, FILS BIEN-AIMÉ DU PAYS ET DU PEUPLE

George Ciudan : Nicolae Ceauşescu, fondateur de la Roumanie Socialiste • **Ştefan Bârsănescu :** Une pensée pédagogique novatrice et révolutionnaire • **Alecu Vasile :** Une instruction et une éducation de choix pour tous les fils du peuple • **Marcela Peneş :** Le soin paternel pour la vie heureuse de la jeunesse • **Florian Popescu :** Le promoteur de la modernisation de l'enseignement roumain • **Constantin Matei :** Le grand et généreux éducateur comuniste du peuple • **Eugenia Olteanu :** Un comuniste ardent • **Elena Coca :** Pour la vie heureuse des fils du peuple • **Paul Şarpe :** Du fond limpide de nos coeurs • L'oeuvre et l'activité révolutionnaires du camarade Nicolae Ceauşescu vues par des personalités de l'étranger • **Maria Stănescu :** Le perfectionnement du contenu de l'enseignement dans la nouvelle etape de l'école roumaine • **Romeo Dăscălescu :** La relation entre la formation spéciale et la formation générale dans l'enseignement secondaire profilé • **George Văideanu :** L'influence des problèmes du monde contemporain sur le processus éducatif. Etude comparative • **Ion Drăgan :** La capacité d'apprendre, une condition du progrès des élèves • **Florian Biolănescu :** L'aptitude à la promotion : des désiderat rendus réels. • **Adrian Neculau :** Les qualités de la personnalité du professeur vues par l'élève • **Grigore Pura :** L'application de l'enseignement programmé à l'étude de la syntaxe de la proposition dans la 7-e année • **V. Şt. Măriu :** La bibliothèque de l'école un laboratoire général de travail intellectuel • **Nicolae Oprescu :** L'apprentissage de l'écriture par les élèves de l-e année • **Mihai Merticaru :** Le jeu didactique, une méthode à ample potentiel éducatif • **Elena Bîrsan :** La formation de la notion de „céréale" • **Petruţa Găzdaru :** Manières d'individualiser l'étude des mathématiques • **Dumitru Salade :** Critères d'actroi des grades des enseignants • **Ion T. Radu :** Contribusions au perfectionnement du système des grades des enseignants • **O. Şafran :** La perfectibilité du perfectionnement. **Mircea Tufescu :** Une nouvelle modalité de tester les hypothèses pour l'expériment pédagogique : l'algorithme P.S. • **Iulian Nica :** La contribution des recherches pédagogiques et psychologiques à la réalisation des tâches prévues par la Programme du P.C.R. dans le domaine du perfectionnement de l'enseignement • **Constantin Crişan :** Les maisons du corps enseignant en action • **Alexandru Gheorghiu :** Manifestations scientifiques dans le domaine des moyens d'enseignement • **Petre Bărbulescu :** L'école et l'entreprise • **Viorel Nicolescu :** Apostol D. Culea et l'éducation du peuple • **Livres-Idées-Bréviaire.**

HOMAGE TO COMRADE CEAUŞESCU, THE MOST BELOVED SON OF THE COUNTRY AND THE PARTY

George Ciudan : Nicolae Ceauşescu, Founder of Socialist Romania • **Ştefan Bârsănescu :** The Innovating and Revolutionary Pedagogical Thinking • **Alecu Vasile :** A Choice Education for All the Sons of the People • **Marcela Peneş :** Paternal Care for the Happy Life of the Youth • **Florian Popescu :** A Promoter of the Modernization of Romanian Education • **Constantin Matei :** A Great and Generous Communist Educator of the People • **Eugenia Olteanu :** An Ardent Communist • **Elena Coca :** For the Happy Life of the Children of the Country • **Paul Şarpe :** From the Pure Bottom of our Hearts • Personalities form Abroad on the Revolutionary Work and Life of Comrade Nicolae Ceauşescu • **Maria Stănescu :** The Impovement of the Content of Education in the New Stage of the Romanian School • **Romeo Dăscălescu :** The Relationship between Vocational and General Training within Secondary Education • **George Văi-**

deanu : The Impact of the Problems of the Contemporary World on the Educational Process. A Comparative Study • **Ion Drăgan** : The Learning Capability. a Condition of the Pupils'Progress • **Florian Biolănescu** : The Students' Aptness for Promotion : from Wish to Reality • **Adrian Neculau** : The Qualities of the Teacher's Personality as Seen by the Pupils • **Grigore Pura** : Applying the Programmed Instruction to the Study of the Syntax in Grade 7 • **V. St. Măriu** : The School Library, a General Laboratory of Intellectual Work • **Nicolae Oprescu** : The Learning of Writing in Grade 1 • **Mihai Merticaru** : The Ample Capabilities of the Educational Games • **Elena Bîrsan** : The Framing of the Concept of „Cereals" in Grades 2 and 3 • **Petruța Găzdaru** : Ways of Individualized Learming of Mathematics • **Dumitru Salade** : Criteria for Granting Teacher Degrees • **Ion T. Radu** : Contributions to the Improvement of the System of Teacher Degrees • **O. Șafran** : The Perfectibility of Improvement • **Mircea Tufescu** : A New Way of Testing the Hypotheses for the Educational Experiment. • **Iulian Nica** : The Contribution of Educational and Psychological Research to the Fulfilment of the Tasks Provided in the R.C.P. Program concerning the Improvement of the Romanian Education • **Constantin Crișan** : The Instructional Staff Houses in Action • **Alexandru Gheorghiu** : Scientific Meetings Dedicated to the Instructional Media. • **Petre Bărbulescu** : The School and the Euterprise • **Viorel Nicolescu** : Apostol D. Culea and the Education of the People • **Books — Ideas-Vademecum.**

ПОЧТЕНИЕ ТОВАРИЩУ НИКОЛАЕ ЧАУШЕСКУ, САМОМУ ЛЮБИМОМУ СЫНУ СТРАНЫ И ПАРТИИ

ДЖЕОРДЖЕ ЧУДАН, Николае Чаушеску — создатель' социалистической Румынии ● ШТЕФАН БЫРСЭНЕСКУ, Новаторское и революционное педагогическое мышление ● АЛЕКУ ВАСИЛЕ, Выдающиеся обучение и воспитание для всех сыновей народа ● МАРЧЕЛА ПЕНЕШ, Родительская забота о счастливой жизни молодежи ● ФЛОРИКА ПОПЕСКУ, Зачинатель модернизации румынского образования ● КОНСТАНТИН МАТЕЙ, Великий и щедрый воспитатель коммунист народа ● ЕУДЖЕНИЯ ОЛТЯНУ, Пламенный коммунист ● ЕЛЕНА КОКА, За счастливую жизнь детей народа ● ПАУЛ ШАРПЕ, От всех наших чистых сердец ● Личности из других стран о произведении и революционной деятельности товарища Николае Чаушеску ● МАРИЯ СТЭНЕСКУ, Совершенствование содержания образования в новом этапе деятельности румынской школы ● РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ, Отношение между специальной подготовкой и общей подготовкой в лицеальном профилированном образовании ● ДЖЕОРДЖЕ ВЭЙДЯНУ, Импакт проблематики современного мира над воспитательным процессом ● И. ДРЭГАН, Способность к обучению-условие школьного прогресса учеников ● Ф. БИОЛЭНЕСКУ, Продвигаемость — пожелание и деиствительность ● А. НЭКУЛАУ, Качества личности преподавателя с точки зрения учеников ● Г. ПУРА, Применение программированной инструкции при изучении синтаксиса предложения в VII-ом классе ● В. Ш. МЭРИУ, Библиотека-общая лаборатория /умственной работы/ школы ● Н. ОПРЕСКУ, Усвоение письменности учениками I-го класса ● М. МЕРТИКАРУ, Дидактическая игра-метод с широкими инструктивно-воспитательными валентностями ● Е. БЫРСАН , Формирование понятия зерновых хлебов в II-III-х классах ● П. ГЭЗДАРУ, Модальности индивидуализации усвоения математики ● Д. САЛАДЕ, Критерии предоставления дидактических ступеней ● И.Т.РАДУ, Содействия в совершенствовании системы дидактических ступеней ● О. ШАФРАН, Совершенствование усове ршенствования ● М. ТУФЕСКУ, Новая модальность тестирования гипотез для педагогического эксперимента: алгоритм ПС и Ю. НИКА, Контрибуция педагогических и психологических исследований в релизации задач отмеченных Программой РКП в области усовершенствования образования в С.Р. Румынии ● К. КРИШАН, Дома дидактического корпуса ● А. ГЕОРГИУ, Научные действия в области способов обучения ● П. БЭРБУЛЕСКУ, Школа и предприятие ● В. НИКОЛЕСКУ, Апостол Д. Куля и воспитание народа ● КНИГИ-ИДЕИ.

I 4105

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

PENTRU O LARGĂ MIȘCARE DE INOVAȚIE ÎN DOMENIUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT de Suzana Gâdea ● MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT — INSTRUMENTE EFICACE ÎN PROCESUL INTEGRĂRII ȘCOLII CU VIAȚA, CU PRODUCȚIA de Cornel Onescu ● EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ ÎN VIZIUNEA INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA de Petre Bărbulescu ● PRACTICA PRODUCTIVĂ COMASATĂ — COMPONENTĂ ȘI CONDIȚIE FUNDAMENTALĂ A PREGĂTIRII EFICIENTE A TINERETULUI STUDIOS de Ioan Bontaș

2

ANUL XXVI, februarie 1978

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1996
(97)
11 IUL. 2014
- IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
înv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA,
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANȚA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1003 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București,
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4105

REVISTA DE PEDAGOGIE

2/1978

2022

SUZANA GÂDEA : Pentru o largă mișcare de inovație în domeniul mijloacelor de învățământ 2

CORNEL ONESCU : Mijloacele de învățământ — instrumente eficace în procesul integrării școlii cu viața, cu producția 6

PETRE BÂRBULESCU : Educația tehnologică în viziunea integrării învățământului cu cercetarea și producția 8

IOAN BONTAȘ : Practica productivă comasată — componentă și condiție fundamentală a pregătirii eficiente a tineretului studios 13

VALENȚELE EDUCATIVE ALE MUNCII PRODUCTIVE

ION HOLBAN : Direcții în dinamica proceselor de producție și efectele lor pe plan de educație 17

FILIMON TURCU : Model operațional de cultivare a creativității tehnice la elevi și studenți 19

ZISSU WEINTRAUB, IOAN FLOREA, GARBIS OHANESIAN, CORALIA MÎRȘU : Atitudinea față de elementele muncii, factor al adaptării profesionale . . . 24

DUMITRU BAZAC : Integrarea între învățământ, producție și cercetare în sfera opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor 31

TEHNOLOGIA ACTIVITĂȚILOR TEHNICO-PRODUCTIVE

DUMITRU OZUNU : Utilizarea testelor pedagogice în evaluarea randamentului elevilor în cadrul activităților tehnico-productive 38

NICOLAE DINU : Desenul tehnic, componentă de bază, indispensabilă a educației tehnologice 42

ION BRĂDEANU : Formarea deprinderilor necesare elevilor pentru mînuirea mașinilor de țesut 45

EUGENIA BĂLAȘA : Pregătirea psihopedagogică a cadrelor didactice care predau disciplinele de specialitate tehnică 48

STELA TRITEANU : Contribuția laboratorului de chimie la pregătirea tehnico-practică a elevilor 50

PERFECȚIONAREA ACTULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

GEORGETA DAN-SPÎNOIU, MARIA MOȚESCU : Motivația de autorealizare la elevul preadolescent de 12—13 ani 56

DUMITRU MUSTER, IOSIF MĂRCUȘANU : Efectele needucative ale etichetării negative a elevilor 60

BREVIAR

PAVEL MUREȘAN : Al III-lea seminar internațional al tinerilor cercetători în domeniul pedagogiei din țările socialiste 5

OCTAVIAN MÎNDRUȚ : „Ocrotirea naturii în județul Arad", coord. A. Ardelean . 37

GHEORGHE RADU : Conferința internațională de defectologie 64

28616

Expresie concretă a talentului și a ingeniozității novatoare a tot mai numeroase cadre didactice de pe întreg cuprinsul țării, amplă mișcare a creativității în domeniul mijloacelor de învățămînt încurajată și susținută cu generozitate de conducerea superioară a partidului — s-a materializat de curînd într-o primă și reușită manifestare: simpozionul de la Alexandria, organizat la sfîrșitul lunii decembrie 1977. În paginile care urmează, facem loc cuvîntărilor rostite în cadrul simpozionului de tovarășa Suzana Gâdea, ministrul educației și învățămîntului și Cornel Onescu, prim-secretar al Comitetului județean P.C.R. Teleorman.

PENTRU O LARGĂ MIȘCARE DE INOVAȚIE ÎN DOMENIUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Prof. dr. doc. ing. SUZANA GÂDEA
ministrul educației și învățămîntului

Manifestările tehnico-științifice organizate în cadrul mișcării de stimulare a creației științifice și tehnice, desfășurate sub genericul „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt", din cadrul Festivalului „Cîntarea României" au ridicat o seamă de probleme deosebit de interesante pentru toți cei care muncesc în domeniul școlii românești.

Întreaga desfășurare a acestor manifestări a pus în evidență preocuparea manifestată de toți cei ce își desfășoară activitatea în învățămînt de a nu precupeți nici un efort în vederea traducerii în viață a măsurilor stabilite de Conferința Națională a Partidului, din decembrie 1977 a prețioaselor indicații date și cu acest prilej de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului.

Este demn de remarcat faptul că, învățămîntul s-a prezentat în faza pe țară a Festivalului „Cîntarea României" cu o activitate concretă, în care un număr mare de cadre didactice, cercetători, proiectanți, specialiști, studenți și elevi și-au concentrat forțele pentru a sprijini o idee generoasă. Acesta a fost motivul pentru care s-au constituit într-o adevărată mișcare de masă, menită să propulseze inovația și creația în domeniul perfecționării învățămîntului. Din acest punct de vedere manifestările menționate marchează un început promițător care necesită a fi susținut cu energie în viitor, care poate și trebuie să fie continuu perfecționat și ale cărui rezultate imediate trebuie să fie valorificate cît mai repede în modernizarea procesului de învățămînt.

Deoarece în momentul de față există o concepție acceptată pe plan central privind dotarea cu mijloace de învățămînt pentru un număr mare de discipline școlare, precum și un program de perspectivă în acest domeniu, este deosebit de important să se realizeze un acord de principiu și între ceea ce se realizează în cadrul programului menționat și activitatea de creație desfășurată la nivelul diferitelor institute de învățămînt. Atît expoziția cît și sesiunea științifică ne-au dovedit că acest acord este posibil și că el se realizează în practică, într-un cadru mai puțin coordonat pînă în prezent. Este bine să se știe că nimeni nu poate absolutiza o anumită tehnologie didactică, nimeni nu poate susține că numai o anumită variantă de desfășurare a unei teme conduce la eficiență pedagogică sporită. Procesul de învățămînt poate și trebuie să fie considerat un imens spațiu de cercetare, deschis tuturor acelora care

participă la activitățile specifice pe care acesta le cuprinde, după cum fiecare proiect de lecție la o anumită disciplină reprezintă în esență o variantă experimentală în care îmbinarea procedeelor didactice, a complexului de mijloace de învățămînt folosit și a formelor de organizare prin care se integrează reprezintă, așa cum se spune în termenii metodologiei de cercetare, variabila independentă a unei ipoteze de cercetare. În perspectiva amintită, mișcarea de inovație din domeniul mijloacelor de învățămînt are un important caracter anume acela de a reuni ipoteze și soluții, de a oferi prilej de confruntare și concluzii, elemente care pot contribui din plin la dezvoltarea concepției privind dotarea procesului cu mijloace de învățămînt.

Prin întreg ciclul de manifestări din cadrul ramurii învățămînt a Festivalului „Cîntarea României" a cărui etapă finală s-a încheiat la Alexandria, s-a înfăptuit un valoros schimb de experiență între creatori, care au putut să-și comunice informații și idei cu privire la tematica abordată, la modul și nivelul de realizare a acestora. Se poate considera pe bună dreptate că aceste manifestări se constituie ca o nouă formă de integrare a învățămîntului cu cercetarea, proiectarea, producția de mijloace de învățămînt și perfecționarea cadrelor didactice. În acest fel dăm și mai multă substanță uneia din sarcinile trasate de tovarășul Nicolae Ceaușescu la deschiderea acestui an universitar: aceea de a dezvolta în continuare formele de integrare.

Expoziția organizată a reunit prototipuri de aparate, truse, echipament tehnic, mijloace audio-vizuale, modele, materiale grafice, proiecte de laboratoare, cabinete, ateliere și mobilier școlar, adică laturile care constituie baza materială a procesului de învățămînt. În cea mai mare parte, fiecare dintre acestea cuprinde o soluție originală care răspunde unei cerințe imediate de perfecționare atît în latura tehnico-economică a produselor, cît și în cea a pedagogiei și ergonomiei. Ținînd seama că această primă manifestare, sau mai bine spus acțiune de lucru este prevăzut a fi continuată și în anii următori, se resimte necesitatea ca latura de inovare propusă de fiecare autor în parte să fie din ce în ce mai bine precizată și integrată în sistemul resurselor didactice cu ajutorul cărora se realizează procesul de învățămînt. Este de asemenea necesar ca autorii care au reliefat idei convergente să se reunească spre a elabora proiecte unitare, perfecționate, în așa fel încît acestea să poată fi publicate și puse la dispoziția unităților școlare capabile să le realizeze în cadrul acțiunilor de autodotare. Este absolut necesar ca fondul de inteligență creatoare investit în acest domeniu să abordeze din ce în ce mai deschis, cît mai multe probleme încă nesoluționate și, în măsura în care s-a ajuns la un acord asupra proiectului unei variante de mijloc de învățămînt, care se poate produce pe plan local, acesta să devină un bun al tuturor, stimulîndu-se astfel acțiunile de autodotare. Desigur că expoziția a oferit și prilejul unui circuit de informații spre Oficiul central de mijloace de învățămînt din anul 1978 și anii următori.

Expoziția, care a reunit numai o parte din produsele realizate, cele prezentate reprezentînd selecțiuni din fazele anterioare ale desfășurării programului, a dovedit, în primul rînd, că dispunem de un contingent important de cadre creatoare în rîndul elevilor, studenților și cadrelor didactice, preocupate să perfecționeze procesul de învățămînt, a căror muncă trebuie coordonată și îndrumată științific în așa fel încît produsele viitoare să aducă noi soluții pe calea sporirii eficienței învățămîntului. Sarcina aceasta revine, fără îndoială, Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, care trebuie să cuprindă și să implice în cadrul programelor sale de cercetare pe toți acești colaboratori externi, care formează un potențial de muncă științifică de mare competență, în așa fel încît, treptat, eforturile care se vor desfășura să rezolve mai repede și mai concret multe din problemele actuale ale perfecționării procesului de învățămînt.

Sesiunea de comunicări și dezbateri s-a remarcat printr-un caracter deosebit aplicativ. Acesta este un lucru excelent. Aproape fiecare participant s-a referit la o activitate finalizată, confruntată cu practica. Dezbaterile din sesiune au urmat ca o completare firească a expoziției prezentate, contribuind la clarificarea aspectelor pedagogice și funcționale, în procesul didactic al celor mai însemnate realizări.

Referindu-se la posibilitățile de evaluare a rezultatelor obținute, acțiunile și realizările de pînă acum se vor dovedi eficiente numai în măsura în care vor contribui la perfecționări reale în domeniul tehnologiei procesului de învățămînt. În acest spirit ne propunem să formulăm cîteva cerințe generale cu privire la dezvoltarea acțiunilor întreprinse pînă acum în acest domeniu, și anume:

1)

Este necesar ca întreaga mișcare de stimulare a creației științifice și tehnice în domeniul mijloacelor de învă-

țământ să fie orientată și coordonată unitar în cadrul unor programe de cercetare științifică riguroase, în așa fel încît să conducă la produse de mare eficiență pedagogică, tehnico-economică și ergonomică, capabile să răspundă la soluționarea unor necesități reale și pe cît se poate prioritare ale tehnologiei procesului de învățămînt.

Punctul de plecare trebuie să-l reprezinte întotdeauna un obiectiv clar formulat, iar realizarea să fie confruntată riguros în practică, aplicîndu-se o metodologie experimentală adecvată. Este de dorit de asemenea ca, pentru valorificarea maximă a eforturilor ce se întreprind în acest domeniu, cele mai importante din subiectele abordate să fie integrate în planul unitar de dezvoltare a cercetării pedagogice, ca și în planul de asimilări al Oficiului central pentru mijloace de învățămînt. Este util să se analizeze posibilitatea ca lucrările care se vor elabora în viitor să fie considerate, și deci incluse, ca subiecte pentru teze de obținerea gradelor didactice.

2)

Se impune ca, dezvoltînd cooperarea și colaborarea dintre creatorii din învățămînt, elevi, studenți, cadre didactice, cercetători, proiectanți, specialiști din producție și perfecționare, principiul calității produselor realizate să fie din ce în ce mai bine înțeles și aplicat. Astfel, în toate fazele de elaborare, un mijloc de învățămînt trebuie să aibă ca principală calitate, pe aceea de a contribui la aplicarea unei tehnologii didactice superioare prin care să realizeze mai ușor, cu o stabilitate mai mare și în timp mai scurt, obiectivele pedagogice ale instruirii și educării, indiferent că ne referim la un nivel de învățămînt, la o disciplină sau la o temă din programa școlară.

3)

Tot ceea ce s-a dovedit valoros în manifestările din cadrul acțiunii „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt" va trebui să fie difuzat cît mai larg și cît mai repede în așa fel încît, alături de activitatea de dotare pe plan central, să fie impulsionată și activitatea de autodotare.

4)

Este necesar ca o serie întreagă de instituții să-și amplifice și să-și diversifice activitățile lor pentru a asigura valorificarea acestei mișcări de creație promițătoare :

— În primul rînd inspectoratele școlare, casele corpului didactic, instituțiile de învățămînt vor trebui să stimuleze și să organizeze dezbateri în domeniul creației mijloacelor de învățămînt. În plus, casele corpului didactic vor putea să-și completeze activitatea cabinetelor de tehnologia procesului de învățămînt cu o largă tematică oferită de acest domeniu.

— Instituțiile de învățămînt superior, a căror bază materială didactică se realizează în bună măsură prin autodotare, vor trebui să-și înscrie aceste preocupări în planul de activitate, astfel încît să nu existe catedră în care să nu se facă simțit spiritul inovator al desfășurării procesului de învățămînt.

Conducerile instituțiilor de învățămînt de toate gradele vor trebui să se preocupe continuu și sistematic de preluarea și integrarea în procesul de învățămînt a tehnologiilor moderne, ca și de crearea condițiilor necesare pentru stimularea elevilor, studenților și cadrelor didactice în vederea perfecționării inovării activității de instruire și educare.

— Institutul de cercetări pedagogice și psihologice va trebui să coordoneze programul pe care l-a inițiat, să adîncească baza științifică experimentală și să intensifice activitatea de orientare metodologică a creativității în domeniul mijloacelor de învățămînt, să popularizeze soluțiile și proiectele care întrunesc calități didactice de mare eficiență.

— Oficiul central pentru mijloace de învățămînt trebuie să antreneze în programele sale de asimilare cît mai mulți autori creatori din întreaga țară, să rețină ceea ce este valoros în acest moment și să se preocupe în mai mare măsură de difuzarea de proiecte, realizabile descentralizat, într-o concepție cît mai flexibilă privind dotarea școlară.

5)

Apreciind în mod deosebit faptul că, din inițiativa Uniunii sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, în cadrul manifestărilor de la Alexandria a fost organizată și gala cinecluburilor din învățămînt, prilej care a oferit posibilitatea cunoașterii unui mare număr de creații de filme didactice, considerăm necesar ca în edițiile viitoare să se includă și un festival anual al filmului didactic românesc.

6)

În acord cu hotărîrea existentă privind dezvoltarea mișcării de stimulare a creației științifice și tehnice în domeniul învățămîntului, manifestări similare celei de la Alexandria urmează a avea loc periodic. De aceea, ar fi de dorit ca inspectoratele școlare sau instituțiile de învățămînt superior, care intenționează a găzdui manifestarea din anul viitor, să-și depună încă de pe acum candidatura.

Se cuvine ca la încheierea primei ediții a acestei manifestări să adresăm cele mai călduroase mulțumiri Comitetului județean de partid Teleorman, Consiliului popular județean și Inspectoratului școlar pentru condițiile pe care le-au asigurat bunei desfășurări a acțiunii, pentru eforturile pe care le-au depus în organizarea lucrărilor sesiunii și expoziției republicane „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt".

Adresez de asemenea mulțumiri tuturor colectivelor care au contribuit la organizarea și reușita manifestărilor, Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, Oficiului central pentru mijloace de învățămînt. tuturor creatorilor de mijloace de învățămînt care s-au antrenat cu multă dăruire în această activitate, care și-au dedicat o parte din preocupări dezvoltării și perfecționării învățămîntului.

Sincere felicitări se cuvin cu acest prilej pionierilor, elevilor și studenților care, sub îndrumarea sau în colective mixte cu cadrele didactice, au prezentat în cadrul acestei manifestări rodul activității lor de cercetare și creație tehnică în domeniul mijloacelor de cercetare și creație tehnică, al mijloacelor de învățămînt, realizări pe care, de multe ori le regăsim în laboratoarele și atelierele unde ei învață și muncesc.

Un rol deosebit de important în antrenarea acestora în activitatea de creație tehnico-științifică precum și în organizarea acestor manifestări l-au avut și îl au Comitetul Central al Uniunii Tineretului Comunist, Consiliul Național al Organizației Pionierilor, Consiliul uniunii sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, Consiliul uniunii asociațiilor studenților comuniști, cărora le aducem deosebite mulțumiri pentru strînsa colaborare cu unitățile de învățămînt și în acest domeniu.

Pe acest drum al creației, al muncii susținute pentru perfecționarea continuă a învățămîntului, școala românească va urca noi trepte ; în acest fel toți dascălii din țara noastră își vor îndeplini și mai bine rolul lor nobil, de a crește și educa oameni multilateral dezvoltați, ziditori ai edificării socialiste și comuniste pe meleagul de frumusețe legendară : Republica Socialistă România.

BREVIAR

AL III-LEA SEMINAR INTERNAȚIONAL AL TINERIOR CERCETĂTORI ÎN DOMENIUL PEDAGOGIEI DIN ȚĂRILE SOCIALISTE

În perioada 5—19 noiembrie 1977 a fost organizat de către Academia de științe pedagogice din R.D.G. cel de-al III-lea seminar internațional al tinerilor cercetători în domeniul pedagogiei din țările socialiste. La lucrările seminarului au luat parte delegații ale Academiilor și Institutelor de științe pedagogice din următoarele țări : R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă, R. D. Germană, R. P. Mongolă, R. P. Polonă, R. S. România, R. P. Ungară, R. S. Vietnam și U.R.S.S. Lucrările seminarului au fost conduse de prof. Günter Wilms vicepreședinte al Academiei de științe pedagogice din R. D. Germană.

Seminarul a fost organizat în cinci secțiuni (I „Probleme teoretice și metodologice ale educației comuniste", II „Legătura învățămîntului cu producția în procesul formării concepției comuniste despre muncă și viață", III „Contribuția științelor sociale și a disciplinelor artistice la educația comunistă", IV „Contribuția științelor naturale și matematice la educația comunistă", V „Educația comunistă a elevilor în activitățile extrașcolare și în viața socială"), iar în total au fost prezentate în secțiuni și în plen un număr de 79 de comunicări. Concluziile comunicărilor și dezbaterilor rezultate din cele cinci secțiuni au fost prezentate în plen. Rezumatele comunicărilor au fost publicate în două volume și distribuite participanților.

La lucrările seminarului au participat ca invitați de onoare prof. Gerhart Neuner, membru al C.C. al P.S.U.G., președinte al Academiei de științe pedagogice din R. D. Germană și reprezentanți ai secției de învățămînt a C.C. al P.S.U.G. Cu ocazia acestui seminar a fost vizitat Muzeul lagărului de concentrare de la Buchenwald, unde delegațiile participante au depus coroane de flori la monumentul eroilor căzuți în acest lagăr. Primul seminar al tinerilor cercetători pedagogi din țările socialiste a fost organizat la Varna în septembrie 1973, al doilea în august 1975 la Moscova, al treilea în noiembrie 1977 la Oberhof (R.D.G.), iar al patrulea seminar va avea loc la Praga în 1979.

Pavel Mureșan

MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT — INSTRUMENTE EFICACE ÎN PROCESUL ÎNTEGRĂRII ȘCOLII CU VIAȚA, CU PRODUCȚIA

CORNEL ONESCU
membru al C.C. al P.C.R., prim-secretar al Comitetului județean de partid, președintele Consiliului popular județean Teleorman

După cum bine știm cu toții, în activitatea partidului nostru s-a încetățenit practica de a găsi și aplica permanent, la condițiile concrete ale țării noastre, noi soluții care vizează totalitatea laturilor esențiale ale dezvoltării noastre economice și sociale, îmbogățind astfel gîndirea și practica revoluționară a făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării României spre comunism.

O asemenea concepție nouă, ale cărei coordonate fundamentale sînt clar definite în documentele Congresului al XI-lea, ale recentei Conferințe Naționale a partidului, este aplicată astăzi în toate sectoarele de activitate, inclusiv în domeniul învățămîntului.

De altfel, această sesiune științifică, organizată de Ministerul Educației și Învățămîntului și Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, la care au participat cadre didactice din întreaga țară, din toate instituțiile de învățămînt superior, prin tematica sa, prin scopurile propuse și valoarea științifică a comunicărilor și referatelor, a dovedit tocmai preocuparea pentru ca școala — „factorul primordial în formarea și educația tineretului", cum a definit-o tovarășul Nicolae Ceaușescu — să asigure lărgirea continuă a orizontului politic, profesional, tehnic și de cultură generală al viitorilor constructori ai comunismului. Totodată, sesiunea de comunicări ca și expoziția amenajată cu acest prilej, au constituit o manifestare prestigioasă înscrisă în cadrul primei ediții a Festivalului Național „Cîntarea României", rod al inițiativei secretarului general al partidului nostru.

Prin organizarea la Alexandria a acestei manifestări științifice care a avut ca temă „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt" s-a continuat de fapt, o acțiune asemănătoare inițiată în județ de Inspectoratul școlar și Institutul de științe pedagogice în urmă cu cîțiva ani și care a avut ca obiect de cercetare „Educația prin muncă și pentru muncă a elevilor în perspectiva integrării lor sociale".

Pornind de la teza că „problema centrală a dezvoltării învățămîntului nostru în condițiile de astăzi este îmbunătățirea legăturii sale cu practica", Plenara Comitetului Central al partidului din iunie 1977 a adoptat o serie de măsuri privind perfecționarea organizării și funcționării învățămîntului general, profesional, liceal și superior. Toate aceste măsuri sînt menite să asigure o legătură mai organică a învățămîntului cu producția, o pregătire temeinică a tinerilor în concordanță cu cerințele economiei naționale și vieții sociale.

Prin diversificarea tipurilor de licee și organizarea acestora pe mai multe profiluri, conceperea liceului în acest sens are drept scop ca la terminarea primei trepte absolvenții să poată continua studiile fie în treapta a II-a, fie în școala profesională sau să se încadreze în producție după un stagiu de practicanți. Totodată, prin îmbinarea mai strînsă a învățămîntului superior cu activitatea productivă și de cercetare s-au

creat noi structuri organizatorice procesului instructiv-educativ, posibilități mai largi de integrare imediată a tineretului într-un sector sau altul de activitate.

Pentru a înfăptui amplul program de perfecționare și modernizare a procesului de învățămînt, Biroul Comitetului județean de partid și Comitetul executiv al consiliului popular județean acordă o atenție deosebită asigurării unor condiții materiale corespunzătoare, îmbunătățirii continue a dotării laboratoarelor, cabinetelor de specialitate și atelierelor școlare cu aparatură și utilaje moderne necesare extinderii practicii nemijlocite a elevilor în unitățile productive ale județului. Numai în 1977 au fost alocate 15 milioane lei pentru îmbogățirea bazei materiale a școlilor, în care își desfășoară activitatea peste 100 000 de elevi și aproape 5 000 de cadre didactice. Putem aprecia că și în domeniul realizării de mijloace de învățămînt prin eforturile comune ale profesorilor, specialiștilor din industrie, instructorilor-maiștri și elevilor avem deja unele rezultate bune, îndeosebi la liceele din Alexandria, Turnu-Măgurele și Roșiorii de Vede, sau școlile generale nr. 6 Alexandria, Vitănești, Brătășani și altele.

De altfel, în fiecare unitate școlară există preocupări pentru perfecționarea tehnologiei didactice, pentru creșterea eficienței procesului de învățămînt, cadrele didactice punînd accentul pe îmbinarea metodelor clasice și moderne în educarea și instruirea elevilor. Creația și realizarea unui nou mijloc de învățămînt a devenit o adevărată acțiune de cercetare științifică, sporind astfel contribuția oamenilor școlii la înfăptuirea sarcinilor și obiectivelor referitoare la promovarea pe scară largă a progresului tehnic, la afirmarea deplină a cuceririlor revoluției tehnico-științifice în toate domeniile și sectoarele de activitate.

Schimbările calitative care au loc în ceea ce privește conținutul, metodologia și locul instruirii practice a elevilor, preluarea și valorificarea frumoaselor tradiții ale școlii românești, îmbogățite cu mijloace de pregătire moderne, demonstrează cu prisosință conturarea unei concepții noi, reflectă adaptarea școlii la nevoile actuale și viitoare ale societății noastre.

Se poate spune că în prezent rețeaua școlară din județ este bine așezată, ea avînd în vedere atît perspectivele de dezvoltare economico-sociale ale județului cît și necesarul forței de muncă care trebuie pregătită. În acest sens au fost înființate grupuri școlare bine dotate pe lîngă fiecare mare întreprindere industrială, iar în comunele care în anii următori vor deveni centre urbane s-au creat licee agroindustriale. Concepută astfel, școala dă societății oameni cu o mai bună pregătire în care cunoștințele teoretice se îmbină armonios cu deprinderile practice, elevii avînd posibilitatea să se încadreze imediat într-o muncă utilă, productivă.

Integrat în potențialul industrial național, județul Teleorman realizează în prezent mai mult de un sfert din producția de îngrășăminte chimice a țării, 14 la sută din țițeiul extras, de peste două ori mai mulți rulmenți decît întreaga țară în 1965, cantități tot mai mari de elemente de automatizare, produse textile și alimentare.

Ca urmare a investițiilor mereu sporite, harta industrială a Teleormanului se va îmbogăți și în acest cincinal cu noi obiective, printre care se numără fabricile de țevi sudate și de zahăr de la Zimnicea, întreprinderea de utilaj chimic și o nouă instalație de acid sulfuric la Turnu-Măgurele, întreprinderile de ulei comestibil, bere și furfurol de la Roșiorii de Vede. De asemenea, la sfîrșitul acestui cincinal va începe și construcția Întreprinderii de metrouri și trenuri electrice de la Videle. La acestea se adaugă preocupările continue de modernizare a agriculturii, a celorlalte ramuri ale economiei județului. Sprijinul material acordat de către stat se va materializa în realizarea, în 1980, în județul Teleorman, a unei producții industriale de peste 14 miliarde lei.

Desigur, toate acestea vor determina profunde schimbări în structura economică și socială a județului, creșterea necesarului de cadre bine pregătite care să asigure, prin munca lor dezvoltarea continuă a orașelor și comunelor noastre, înfăptuirea măreților obiective ale cincinalului revoluției tehnico-științifice. Iată de ce noi acordăm toată atenția perfecționării și modernizării învățămîntului, legării sale tot mai strînse de producție, latură esențială a întregii activități de pregătire a cadrelor. Iată de ce, ca în orice alt sector de activitate și în învățămînt trebuie să trecem — așa cum se sublinia la recenta Conferință Națională a partidului — „de la faza acumulărilor cantitative la o fază nouă, superioară, aceea a luptei pentru calitate".

Avem deplina convingere că expoziția și sesiunea științifică de la Alexandria vor constitui un bun prilej de popularizare și generalizare a experienței pozitive, a tot ceea ce s-a realizat nou în domeniul perfecționării tehnologiei didactice, în scopul ridicării calitative a procesului de învățămînt, al pregătirii cît mai temeinice a tineretului, constructorul de mîine al societății comuniste pe pămîntul românesc.

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ ÎN VIZIUNEA INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA

Prof. dr. **PETRE BĂRBULESCU**

1. În documentele de partid s-a prefigurat cu mulți ani în urmă, iar cu prilejul celui de al XI-lea Congres al P.C.R. s-a afirmat cu pregnanță ideea fundamentală că progresul țării noastre este condiționat nu numai de realizarea unei industrii moderne, ci și de pregătirea cadrelor necesare la nivelul acesteia ; nu numai de **importul** unor utilaje și tehnologii moderne, ci și de **asimilarea** acestora și **stăpînirea proceselor de producție la nivelul contemporaneității,** nu numai de importul de inteligență străină, ci, **în primul rînd, de realizarea unei inteligențe tehnice românești,** care să producă — pe plan intern — utilaje, tehnologii, să organizeze procese de producție la parametrii de competitivitate mondială.

Aceste sarcini puse de conducerea partidului în fața întregului popor schimbă fundamental rolul și locul școlii noastre care este chemată să producă forța de muncă — pentru toate sectoarele social-economice — la nivelul acestor cerințe. Pe toate treptele sale învățămîntul constituie nu numai un important factor al dezvoltării sociale ci, în condițiile construirii socialismului și comunismului, el **dobîndește, alături de știință, calitatea și rolul de forță principală de propulsie socială.** În esență, școala și universitatea sînt chemate nu numai să educe tineretul în spiritul muncii, ci să devină agenții principali ai progresului științific și tehnologic, **inteligența tehnică devenind în aceste condiții una din sursele principale, inepuizabile, ale progresului social.**

2. În planul național unic de dezvoltare economico-socială pe perioada 1976-1980 se prevede că în actualul cincinal, pentru a se asigura tehnologiile necesare noilor obiective de investiții și modernizarea celor existente, se vor aplica 275 tehnologii noi și se vor extinde 86 de tehnologii avansate. Din acestea, aproape 88% vor fi elaborate pe bază de concepție proprie. Ritmul accelerat ce va fi imprimat pe această cale progresului tehnic este relevat din sarcinile din planul 1977, de a se introduce și extinde 225 de tehnologii avansate, rezultate îndeosebi din activitatea de cercetare științifică și dezvoltare tehnologică.

Obiectivele mari pe care le are de rezolvat economia națională prin valorificarea superioară, intensivă a resurselor materiale și mai ales a gîndirii tehnice românești, justifică pe deplin caracterizarea perioadei 1976—1980 drept cincinalul revoluției tehnico-științifice. În acest context se afirmă pe primul plan ingineria tehnologică — punte de legătură între cercetare și producție — care are ca obiectiv perfecționarea tehnologiilor existente și descoperirea altora noi. Ea se concretizează în economii de materii prime, materiale, combustibil, energie electrică, în îmbunătățirea parametrilor tehnici și funcționali ai mașinilor și utilajelor produse ; în creșterea productivității muncii ; reducerea efortului valutar, sporirea competitivității produselor pe piața mondială.

În contextul revoluției tehnico-științifice contemporane termenii de inginerie tehnologică, inventivitate, creativitate au căpătat o largă circulație în limbajul curent, semn al amplorii pe care o cunoaște procesul de înnoire în toate sectoarele economiei și culturii noastre.

În aceste condiții **școala este chemată să pregătească tineretul pentru cerințele și exigențele producției și civilizației tehnico-științifice contemporane, educația tehnologică în școală constituind co-**

loana vertebrală a pregătirii tineretului pentru muncă și viață.

Atelierul-școală, potențat și organizat în viziunea unei întreprinderi devine locul de întîlnire al tehnologiilor, locul în care își dau mîna diferite obiecte de învățămînt, devenite științe acționale. În condițiile în care școala devine și unitate de producție, munca tehnico-practică în atelier, activitatea social-utilă în ansamblul său, sînt chemate să pregătească tineretul pentru muncă și viață la nivelul tehnicii și civilizației contemporane.

3. Pentru a pătrunde în structurile intime ale proceselor muncii, în lumea mirifică a educației tehnologice, coordonată majoră a personalității în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane, este necesar să investigăm întreaga bogăție a relațiilor — rețeaua complexă de relații între compartimentele procesului, precum și raporturile procesului muncii ca subsistem cu totalitatea celorlalte subsisteme social-economice.

O primă constatare este aceea că una din cuceririle metodologice ale pedagogiei moderne o constituie îmbinarea organică între cultura clasică umanistă și cea științifico-tehnică. Se impune deci a fi subliniată ideea că educația tehnologică constituie în zilele noastre o condiție de bază pentru cultura generală completă.

Pe de altă parte, cercetările experimentale din ultima vreme au condus la concluzia că **evoluția social-economică, caracteristicile producției moderne, ritmul accelerat al progresului tehnic au dus la modificări importante în modul de adaptare al persoanei umane la activitatea profesională.** Extinderea mecanizării și automatizării a diminuat rolul aptitudinilor simple, a dus la apariția de meserii noi, cu o calificare superioară în care **crește ponderea factorilor complecși ai personalității** în procesul de adaptare profesională.

În ultima vreme educația tehnologică este legată direct de răspîndirea mașinismului și industrializare, ca o tendință generală a societății contemporane, ca o notă dominantă a edificării socialismului și comunismului. **Educația tehnologică apare în aceste condiții ca o nouă dimensiune a personalității** — dominantă — în pregătirea tineretului pentru integrarea lui în producție și viață la nivelul acestor cerințe.

Reamintim în acest sens, că **noi concepem educația tehnologică într-o viziune foarte largă, cu implicații în întregul proces instructiv-educativ, începînd de la vîrsta mică, în primii ani de școlaritate și pe tot parcursul vieții (educație tehnologică integrată).**

Pe acest fundal general al educației tehnologice, cu toate implicațiile sale în procesul instructiv-educativ în școală și în procesul de producție, încercăm în continuare să conturăm **conceptul de tehnologie.** Într-o abordare economică tehnologia este știința care studiază elaborarea și determinarea proceselor, metodelor și procedeelor de prelucrare a materialelor. Pe de altă parte, tehnologia este definită ca un ansamblu de procese, metode și procedee științifice, pe baza cărora au loc extracția și prelucrarea materiei prime și materialelor, fabricația produselor industriale, obținerea bunurilor vegetale sau animale.

Sub influența cuceririlor științei, tehnologia are un caracter dinamic, se înnoiește și se perfecționează continuu, contribuind astfel la creșterea producției și productivității muncii, la îmbunătățirea calității produselor, la valorificarea superioară a resurselor materiale și spirituale, la micșorarea costurilor de fabricație.

Dezvoltarea impetuoasă a tehnologiilor implică reorientarea structurală a procesului instructiv-educativ, adaptarea lui continuă la schimbările produse de revoluția tehnico-științifică. În această direcție apare deosebit de pregnantă **cerința socială,** care se impune ca o necesitate stringentă: **apariția, constituirea și statuarea ca entitate cu funcție socială complexă a educației tehnologice.** Tipologic, această educație marchează caracteristici aparte și anume: trebuie să fie integrată producției sociale, să aibă corespondență biosomatică, cu motivații care să răspundă celor mai profunde înclinații și, în final, să fie de tip esențial pentru a permite acțiuni de adaptare pe toată durata de viață. De aici necesitatea ca educația tehnologică în școală și pe tot parcursul vieții să se înscrie pe coordonatele educației permanente, a pregătirii și perfecționării continue profesionale, la nivelul tehnologiilor și științei contemporane în plin progres.

4. Aspecte metodologice în abordarea științifică a educației tehnologice a tineretului

În elaborarea unei strategii operaționale pornim de la realitatea că în economia noastră coexistă, pe lîngă instrumentele elementare de muncă — ciocanul, pila, ferăstrăul — și mașinile clasice, ca electromotorul, motorul de benzină, motorul Diesel etc. Tot astfel, principiile de bază ale mecanicii clasice (principiile de bază empirice) sînt aplicate ca principii de bază ale procesului de producție, alături de structurile logi-

ce și cibernetice moderne. În acest context se poate formula, ca o **cerință psihopedagogică esențială necesitatea ca elevii să străbată treaptă cu treaptă procesul de integrare în lumea tehnologiilor moderne, trecînd în mod obligatoriu prin fazele de început ale tehnologiilor preindustriale.** Rămînerea însă numai la aceste tehnologii ar duce la o ruptură a învățămîntului de lumea tehnicii contemporane, în timp ce neglijarea totală a acestei etape incipiente — pe care o considerăm absolut obligatorie — ar duce la un hiatus în pregătirea tineretului pentru producția modernă.

Pornind de la aceste considerații de ordin strategic, în cercetările noastre în problematica muncii, am procedat la investigarea realității concrete, diferențiate (mediul urban și rural — un județ în curs de industrializare — Teleorman și un județ industrializat — Alba). Această ipoteză generală de lucru ne-a condus la concluzia că în condițiile diferențiate de la o școală la alta, de la un județ la altul, este necesar ca și în școală educația tehnologică să țină seama de aceste realități concrete.

De aici, soluțiile propuse de noi ca rezultate ale cercetărilor efectuate, privind tipologia atelierelor-școală, au mers pe două planuri: a) ateliere de diferite profile ținînd seama de condițiile concrete ale școlilor respective și de necesarul forței de muncă și b) ateliere interșcolare cu funcționalități multiple. Investigațiile științifice ne-au condus la concluzia că trecerea la organizarea de ateliere interșcolare este o necesitate obiectivă în scopul realizării unei educații tehnologice la nivelul cerințelor economiei noastre în plin progres.

Complexul experimental integrat pentru instruirea și educația prin și pentru muncă, C.E.I.P.I.E.M. — Alexandria (în fază de execuție), rezultat al unor ample cercetări, a fost prezentat ca modalitate de rezolvare la nivel superior, pe aria unui județ, a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția.

În preocupările noastre de a elabora și experimenta diverse modele integrate am trecut din anul școlar 1977—1978, în colaborare cu Inspectoratul școlar al județului Alba la cercetări complexe în acest județ (vezi studiul din „Revista de pedagogie" nr. 11/1977, autori: **Titu Bogdan, Petre Bărbulescu, Dumitru Copilu).**

Dacă în trecut cercetările noastre s-au extins pe o arie largă avînd ca temă: „Educația prin și pentru muncă", din anul 1977 ele au fost restrînse pe profilul „Educația tehnologică a tineretului". Urmărim organizarea și desfășurarea cercetărilor pe domenii de vîrf, ca: depistarea și cultivarea spiritului inventiv-creativ al elevilor și studenților; organizarea atelierelor-școală pe baze științifice — ergonomice; aplicarea cerințelor de protecția, securitatea și igiena muncii în cadrul atelierelor, laboratoarelor și cabinetelor; experimentarea unor elemente de conducerea școlii, în condițiile în care aceasta devine și unitate de producție; studierea experienței acestui județ (Alba) în domeniul activității tehnico-productive, în scopul elaborării unui sistem de pregătire, orientare și perfecționare profesională.

Pe baza unei Convenții de colaborare între Institutul de cercetări pedagogice și psihologice și Muzeul tehnic „Ing. Dimitrie Leonida" a luat ființă în cadrul acestuia o **secție de „Educație tehnologică și creativitate tehnică"** cu o întreagă complexitate de funcții integrative. Organizarea la acest muzeu a galeriei de invenții brevetate, dintre cele mai noi; inițierea unei brevetoteci, preocuparea de a depista și cultiva spiritul inventiv-creativ al elevilor și studenților; organizarea unui sistem modern de circulație a informației științifice și tehnice etc., se înscriu pe linia preocupărilor noastre științifice privind educația tehnologică a tineretului. Înnoirile privind organizarea și conținutul activității muzeului vizează transformarea acestuia (în prezent pe profil electrotehnic) într-un **Muzeu-școală de știință și tehnică,** cu un sistem de moduli în școli din București, în case ale tehnicii, case ale pionierilor, în unele facultăți ale Institutului politehnic, în scopul experimentării și validării unui **sistem integrat complex de educație tehnologică la nivel național,** în domenii de vîrf dintre cele prioritare: electrotehnică, mecanică, electronică, construcții, transporturi, chimie. Toate aceste investigații urmăresc să depisteze și să cultive inteligența tehnică a tineretului, să promoveze educația tehnologică în rîndurile acestuia.

Anexă: Strategia internă în modelul de educație tehnologică și creativitate tehnică (Muzeul tehnic „Ing. Dimitrie Leonida" — București; autor dr. *Vladimir Constantinescu).*

5. Concluzii operaționale

a) Măsurile adoptate de Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1977 vizează perfecționarea învățămîntului românesc în totalitatea sa, în direcția pregătirii forței de muncă pe diferite niveluri — în concordanță cu cerințele producției moderne, ale tehnologiilor avansate.

b) În viziunea acestei concepții a conducerii partidului, în elaborarea strategiilor educației tehnologice în școală se impune în primul rînd o **acțiune vastă de modelare a intrărilor și ieșirilor** (la diferite niveluri de școlarizare) **corespunzătoare subsistemului de studiu respectiv;**

stimularea legăturilor dintre ele și **inventarierea variabilelor posibile de viitor** (prognoză tehnologică).

c) **Modelele experimentale** validate și în curs de validare, în scopul de a fi puse la dispoziția organelor decizionale — ca urmare a unor cercetări științifice efectuate — urmăresc să țină seama de conexiunile sau dependențele reale ce se exercită de către totalitatea obiectivelor economice și sociale, la care învățămîntul contribuie în mod permanent **(abordare sistemică, interdisciplinară, prospectivă a problematicii muncii).**

d) **Soluțiile variate** (modele integrate) sînt determinate de condițiile social-economice încă diferențiate (mediul rural-urban ; dotare, cadre). Coexistența între elementele preindustriale în producție și formele avansate constituie o fază de tranziție absolut necesară actualei etape de industrializare.

e) O analiză prospectiv-sistemică a problematicii muncii tineretului ne conduce la concluzia că este absolut necesară o **concordanță obligatorie între investițiile pe care statul nostru le face pentru industrializarea și dotarea economiei, pe de o parte, și asimilarea de către tineret și adulți a tehnologiilor moderne. Educația tehnologică constituie în aceste condiții un parametru fundamental al progresului.**

f) În condițiile accelerării procesului de uzură morală a tehnicii și tehnologiilor datorită cuceririlor științei, școala este chemată să țină pasul cu lumea muncii în continuă transformare.

g) În această viziune **diferitele obiecte de învățămînt,** științele în general, devin acționale ; ele ies din cabinete și își dau mîna în atelierele școlare, în fabrici și pe ogoare. Cadrele didactice — de la învățător și pînă la profesorul universitar — nu mai sînt numai agenți transmițători de informație, ci participante active și la procesul de producție. Elevii și studenții nu numai **reproduc** la examene

Anexă

STRATEGIA INTERNĂ ÎN MODELUL DE EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ ȘI CREATIVITATE TEHNICĂ

Muzeul tehnic „Ing. Dimitrie Leonida" - București

NOMINALIZAREA PAȘILOR	Repertoriu	Pasul	STRATEGIA ACȚIONALĂ	Metodologia
PROCES DE CREAȚIE	Depistarea și selecția ideilor creative	1	IDENTIFICAREA. EXTENSIA CONTURAREA ACTELOR IDEATIVE ȘI IMAGISTICE PRIN SELECȚII PRIORITARE ȘI CONDUCERE ȘTIINȚIFICĂ	Investigație în cabinetul de informare documentară tehnică, dezbateri în cabinetul de consultație, elaborare și redactare în laboratorul de creație
PROCES DE CREAȚIE IDEATIV-IMAGISTICĂ CU ANTEPROIECTARE ȘI PREDESIGN	Proces de elaborare, de conturare euristică a ideației-imagistice în ante-proiecte și predesign longitudinal, cu motivare prospectivă și suport original	2	SUBSTANȚIALIZAREA MOMENTULUI IDEATIV-CREATIV DE TIP DIVERGENT ÎNTR-UN ANTEPROIECT ȘI PREDESIGN	Elaborări longitudinale în laboratorul de creație, motivații prospective în cabinetul de informare documentară, tehnică și cu evaluare a originalității în cabinetul de conducere științifică
PROCES DE PROIECTARE ȘI DE DESIGN A ACTULUI IMAGISTIC CREATIV	Diagnoză proiectivă Design prognostic Etapizare operațională	3	PROIECT ȘI DESIGN ÎN VARIANTE FILTRATE FUNCȚIONAL, ESTETIC, ECONOMIC	Finalizări în laboratorul de proiectare și de design
PROCES DE OBIECTIVARE A ACTULUI CREATIV	Realizare obiectuală	4	FINALIZARE (DE TIP CONVERGENT) ÎNTR-UN PROTOTIP	Etapa de producție în atelier
PROCES DE VERIFICARE ȘI VALIDARE A CREAȚIEI	Verificare în producție Validare în proiectare	5	VERIFICAREA POSIBILITĂȚII DE REALIZARE OBIECTUALĂ, CONDIȚIONATĂ DE POSIBILITĂȚILE PROCESELOR DE PRODUCȚIE ȘI A RESURSELOR PRIMARE. VALIDARE VALORICĂ ÎN PRODUCȚIA SOCIALĂ	Încercări în laborator și pe teren
ANALIZA PRODUSULUI ȘI INTRODUCEREA LUI ÎN PRODUCȚIA SOCIALĂ	Valorificarea produsului prin nominalizare în nomenclatoarele respective	6	FINALIZARE IMEDIATĂ PRIN PRODUSE FINITE. FINALIZARE ÎNDEPĂRTATĂ PRIN PRODUSE UMANE PENTRU RAMURI SOCIO-PROFESIONALE EXISTENTE ȘI PENTRU FUNCȚII PREFIGURATE (INTEGRARE ÎNVĂȚĂMÎNT-CERCETARE-PRODUCȚIE)	Marketing industrial. Pregătirea forței de muncă.
7 URMĂRIREA EFICIENȚEI ÎN PRACTICA SOCIALĂ (INGINERIE SOCIALĂ)				

Autor: dr. Vladimir Constantinescu

cele învățate, **ci și învață să producă** în primele clase (în cadrul activităților practice) și produc efectiv în anii următori. Are loc un proces de schimbare de roluri care imprimă o accepție nouă a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția.

h) Respectîndu-se unele cerințe psihopedagogice și fiziologice (vîrstă, ritmuri biologice, aspirații) **elevii și studenții învață muncind și muncesc învățînd.** În procesul muncii dispar zidurile dintre disciplinele de specialitate.

i) În organizarea muncii elevilor și studenților să avem în vedere nu numai formarea deprinderilor practice, ci și activizarea gîndirii acestora pentru găsirea unor soluții cît mai ingenioase de ameliorare a procesului de producție. Tineretul să participe nemijlocit la întregul proces al muncii sub diversele ei forme (planificare, organizare, aprovizionare, prospectarea pieței). În procesul muncii să observe și să învețe construcția de mașini, mecanisme, aparate, să învețe tehnologii, folosirea instrumentelor, montarea și demontarea mașinilor, întreținerea, repararea etc. Numai astfel poate fi cunoscută realitatea social-economică, condițiile concrete în care va munci fiecare tînăr după terminarea școlii ; dificultățile ivite în procesul muncii și modul de evitare și înlăturare a acestora.

k) Să nu uităm că **în procesul muncii omul acționează ca om.** Orice acțiune antrenează în același timp gîndurile, sentimentele, năzuințele, voința de a învinge. Pe lîngă pregătirea profesional-tehnică, o mare importanță o au **calitățile morale ale lucrătorului ;** trăsăturile din sfera afectivă, volițională și motivațională : atașamentul pentru profesiune, sîrguința, perseverența, exigența în muncă, interesul pentru perfecționare, preocuparea de a organiza temeinic locul de muncă, de a munci în mod creator, cu inițiativă, în spirit gospodăresc.

l) Pornind de la aceste strategii, cercetările noastre în problematica muncii urmăresc să conducă la afirmarea unui nou domeniu al educației : **pedagogia tehnologică.** Avem în vedere aici lărgirea cîmpului didacticii cu implicații adînci în procesul de producție ; o nouă viziune a tehnologiei didactice ; cultivarea în întreg procesul instructiv-educativ a **activismului tehnologic,** cu preocupări ale tineretului spre inovații, invenții, descoperiri îndrăznețe în domeniul științei și tehnicii ; **depistarea și cultivarea inteligenței tehnice românești.**

m) Luarea în considerare a procesului de învățămînt nu numai în sălile de clasă, în cabinete și laboratoare, ci și în atelierele-școală, în fabrici și uzine, pe ogoare etc. schimbă statutul și rolul pedagogiei ca știință. **Devenită o știință experimental-acțională, o știință a soluțiilor eficiente, pedagogia se înscrie pe traiectoria științei ca forță de producție, într-o viziune modernă.**

Într-o astfel de concepție se impune deci, a reconsidera întregul sistem de valori, așezarea pe baze noi a pedagogiei ca știință în totalitatea sa, apropierea ei de științele pozitive, angajarea plenară în traducerea în viață a sarcinilor puse de conducerea partidului privind educarea și formarea omului nou, în cincinalul revoluției tehnico-științifice.

BIBLIOGRAFIE

1. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism,* București, Editura politică, 1975, 222 p.
2. *NICOLAE CEAUȘESCU, Raport la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român,* București, Editura politică, 1974, 112 p.
3. *Rolul științei în construirea socialismului în România (Documente ale Partidului Comunist),* București, Editura politică, 1970, 270 p.
4. *BĂRBULESCU PETRE, Cercetarea-acțiune, Educația prin și pentru muncă în școală* În : „Școala și pregătirea tineretului pentru muncă", București, 1976, editat de „Revista de pedagogie", p. 5.
5. *COJOCARU C., Creativitate și inovație.* Editura științifică și enciclopedică, București, 1975.
6. *DEREK Y DE LA SOLLA PRICE. Știință mică, știință mare,* Editura științifică, București, 1971, 200 p.
7. *GEISLLER, ERICH E., Mijloace de educație,* București, 1977. Editura didactică și pedagogică, 258 p.
8. *IHOR, LEMNIJ. Fenomenul tehnic,* Editura științifică și enciclopedică, București, 1976, 224 p.
9. *JANTSCH, ERICH, Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et inovation.* În vol. : „*L'interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et la recherche dans les Universités,* Paris, OECD, 1972, p. 98—125.
10. *KRASNASESCHI, VLADIMIR, CONSTANTINESCU VLADIMIR. Aspecte și perspective ergonomice ale activităților practice din școală.* În : vol. : „*Pregătirea pentru muncă, obiectiv al învățămîntului* (coordonator prof. dr. Petre Bărbulescu), Alexandria 1971, 492 p.
11. *MAMALI, MARIA. Rolul factorilor de personalitate în eficiența muncii în industria electronică,* București, 1977, Editura Academiei R.S.R., 156 p.
12. *MOORE, A. D. Invenție, descoperire, creativitate.* Editura enciclopedică română, București, 1973.
13. *NAVILLE, P., Progrès technique, evaluation du travail et organization de l'entreprise* (p. 371—386), în : Traité de sociologie de travail (sub red. G. Friedmann, Paris, 1961).
14. *POLITEHNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, LEGARE A LUI DE PRODUCȚIE, DE VIAȚĂ (Referate prezentate în ședința plenară cu prilejul celui de-al V-lea Seminar internațional ținut la București, în perioada 5—10 octombrie 1976),* București, I.C.P.P., 1977, 210 p.
15. *Psihologia colectivelor de muncă (întreprinderea industrială),* coordonator *TRAIAN HERȘENI,* Editura Academiei R.S.R., București, 1973. 218 p.
16. *REINAUT, J., L'industrialisation des constructions scolaires,* În : *Techniques et arhitecture nr. special 4—27,* p. 66—67.
17. *ROMAN, V. Eseuri despre revoluția științifică și tehnică. Concepte, ipoteze, controverse, tendințe și opțiuni.* Editura politică, București, 1970.
18. *SCHWARTZ, E. S. The decline of Technology in Modern Civilisation (Declinul tehnologiei în civilizația modernă).* Quadrangh Books, Chicago, 1971.
19. *SORDET, JAQUES, Les modeles, instruments de décision, DUNOD ECONOMIE 1970.* 120 p. în colecția „La vie de l'entreprise".
20. *WARREN, HUGE L'enseignement technique et professionnel,* Etude comparative dans dix pays, UNESCO, 1968, 152 p.

PRACTICA PRODUCTIVĂ COMASATĂ — COMPONENTĂ ȘI CONDIȚIE FUNDAMENTALĂ A PREGĂTIRII EFICIENTE A TINERETULUI STUDIOS

Conf. univ. dr. **IOAN BONTAȘ**
Institutul politehnic—București

1. Locul, organizarea și rolul practicii productive comasate

Documentele de partid scot în evidență faptul că, după încheierea procesului de organizare a învățămîntului românesc pe o bază nouă, revoluționară, „esențialul constă — așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — în efortul de îmbunătățire a conținutului învățămîntului, de ridicare a nivelului său științific și legare tot mai strînsă de producție, de viață" (...), urmărindu-se „o integrare strînsă a învățămîntului cu cercetarea și producția, crearea condițiilor ca absolvenții, pe diferite trepte ale învățămîntului, să se poată integra într-o perioadă cît mai scurtă în producție, să-și poată aduce contribuția la dezvoltarea generală a societății noastre" [1].

În această lumină, învățămîntului de toate gradele i se cere să-și sporească contribuția la pregătirea forței de muncă, a cadrelor, a specialiștilor, în strînsă legătură cu cerințele dezvoltării economico-sociale a țării, să asigure acestora o pregătire pentru viață, pentru muncă, pentru activitățile social-utile, ca toți absolvenții școlilor și facultăților să devină participanți activi și responsabili la opera de construire a socialismului și comunismului în România.

Educația generală, educația profesională și educația moral-politică a forței de muncă, a specialiștilor, a cadrelor în general nu poate fi realizată la cote înalte de competență, responsabilitate și eficiență dacă se desfășoară rupte de viață, de practică, de producție.

În ridicarea calității pregătirii tineretului studios, un loc de seamă îl ocupă **practica productivă**, una din componentele și condițiile fundamentale ale procesului de învățămînt. Ea este aceea care-și aduce o contribuție de seamă în transformarea elevilor și studenților din spectatori pasivi în participanți activi la însușirea științei, la propria lor pregătire profesională, la educația lor prin muncă, ca și la transformarea învățămîntului într-un factor de progres economico-științific, de producător de bunuri materiale și spirituale, de servicii utile necesare învățămîntului ca și societății în general. Acest adevăr este înțeles în bună măsură de tînăra generație studioasă, fiind însă nevoie de crearea condițiilor de înfăptuire.

„Însușirea științei celei mai înaintate — subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — este necesară pentru a spori bogăția materială a societății, care nu se poate realiza în afara producției" [2]. Mai mult, progresul continuu al învățămîntului nostru necesită „să trecem — așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — la o fază nouă, superioară, aceea a luptei pentru calitate (...), să transformăm cantitatea într-o calitate nouă" [3]. Aceste indicații și teze revoluționare pot fi înfăptuite prin aplicarea în viață a legității de bază a școlii noastre de toate gradele — integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția.

În scopul perfecționării învățămîntului, a sporirii calității și eficienței lui, în școli și facultăți a fost organizată, îndeo-

1. *NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R., 29 iunie 1977*, Ed. politică, București, 1977, p. 16—17.

2. *NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973*, Ed. politică, București, 1973, p. 18.

3. *NICOLAE CEAUȘESCU, Raport la Conferința Națională a Partidului Comunist Român*, Ed. politică, București, 1977, p. 16—17.

sebi din anul şcolar şi universitar 1975—1976, **practica productivă comasată (compactă).** Acest tip de practică productivă se organizează în perioade (module) compacte şi continue de cîteva săptămîni (în principiu de 4 săptămîni), integrate organic procesului de învăţămînt.

În studiul de faţă se dau unele date (exemple) din domeniul învăţămîntului superior tehnic — profil mecanic. Unele constatări, cerinţe şi consideraţii pot fi luate în seamă la toate gradele şi profilurile învăţămîntului, cu condiţia de a fi extrapolate creator, la specificul şi condiţiile concrete ale fiecărui grad şi profil de şcoală sau facultate.

Remarcăm faptul că în planurile de învăţămînt ale facultăţilor din învăţămîntul superior tehnic, practica productivă a studenţilor este prevăzută în general sub forma comasată (compactă). Stabilirea duratei, numărului perioadelor de practică comasată, a amplasării, a conţinutului şi desfăşurării acestor perioade poate să difere în funcţie de o serie de factori, printre care : durata studiilor (4—5½ ani ingineri şi trei ani pentru subingineri — cursuri de zi) ; profilul şcolilor sau facultăţilor ; posibilitatea de cuprindere la practică în atelierele (laboratoarele) facultăţilor sau ale unităţilor economice, după caz ; anul de studii ; asigurarea unei îmbinări strînse între teorie şi practică, precum şi condiţiile de muncă din industrie, agricultură, construcţii, transporturi, domeniul sanitar etc.

Pentru fiecare an de studiu este prevăzută o practică productivă de 8 (opt) săptămîni anual. **Practica productivă** a studenţilor se împarte, în principiu, în 2 (două) module interdependente mari : a) **practică productivă tehnologică,** realizată de studenţii anilor mici de studii (de exemplu : semestrele 1—6, pentru secţiile de ingineri cu durata de studii de 5 ani şi semestrele 1—3 pentru secţiile de subingineri cursuri de zi) şi b) **practica de specialitate (cercetare-proiectare, conducere)** pentru studenţii din anii mari de studii (de exemplu : semestrele 7—9 pentru secţiile de ingineri cu durata de studii de 5 ani şi semestrele 4—5 pentru secţiile de subingineri cursuri de zi). Ultimul semestru de studii, atît la secţiile de ingineri cît şi la secţiile de subingineri este planificat pentru practica de proiect de diplomă, elaborarea proiectului de diplomă şi susţinerea examenului de diplomă *.

În cadrul fiecărui an de studiu, practica productivă se realizează pe **module (perioade) mai mici,** în principiu două pe an, cu o durată de 4 (patru) săptămîni fiecare, amplasate fie la începutul semestrelor, fie pe parcursul lor, fie la sfîrşitul acestora (anului universitar), aceasta îndeosebi pentru anii mici de studii. Pentru **anii mari de studii, practica productivă comasată** (de cercetare, proiectare, conducere) **are altfel de module** şi altfel de alternanţă a acestora cu procesul didactic şi anume : 3 zile pe săptămînă practică şi 3 zile pe săptămînă proces didactic.

Primul modul mare de practică comasată (practica tehnologică) are un triplu rol : a) **de pregătire profesională,** asigurînd (de exemplu în domeniul mecanic), cunoaşterea maşinilor de cea mai înaltă tehnicitate şi a aparatelor de măsură şi control (A.M.C.), precum şi a procesului tehnologic — lansarea şi urmărirea fabricaţiei, controlul şi optimizarea fluxului, în contextul lucrului efectiv la maşini etc. ; b) **economic,** de producere a unor bunuri materiale sau servicii utile şi c) **educativ,** educaţia pentru muncă, o atitudine nouă faţă de aceasta.

Al doilea modul mare (în ultimii ani de studii) îndeplineşte acelaşi rol triplu, însă la un nivel calitativ superior : a) din punct de vedere **profesional** asigură pregătirea de specialitate, dezvoltînd calităţi specifice profesiunii de inginer sau subinginer (capacităţi şi deprinderi de investigaţie şi de concepţie, de proiectare, de conducere etc.) ; b) din punct de vedere **educativ,** dezvoltă dragostea pentru muncă şi faţă de profesia aleasă etc. şi c) din punct de vedere **economic,** produce proiecte pe bază de contracte, care rezolvă anumite probleme tehnico-economice ale întreprinderilor industriale de profil.

2. Însemnătatea practicii productive comasate

a) Practica comasată elimină neajunsul practicii de scurtă durată, intermitente — o zi practică, o zi proces didactic, care datorită sacadării (întreruperii) la intervale mici, nu reuşea să asigure nici o eficienţă instructiv-educativă şi nici una economică.

Practica comasată realizează continuitate în munca productivă sau de cercetare-proiectare a tineretului studios, asigurîndu-i acestuia atît studierea temeinică a procesului de producţie şi formarea deprinderilor practice, cît şi o anumită eficienţă economică — obţinerea de produse sau realizarea de servicii utile, de proiecte etc.

b) În condiţiile continuităţii activităţii practice productive, se poate realiza la parametri ridicaţi o educaţie prin şi pentru muncă. Numai în condiţiile practicii comasate se poate spune că tineretul studios **învaţă muncind şi producînd** şi **muncind şi producînd învaţă.**

*) Durata practicii productive în licee variază pe ani de studii : 11 săptămîni în cl. a IX-a, 10 săptămîni în clasa a X-a, 13 săptămîni în cl. a XI-a şi 11 săptămîni în clasa a XII-a ; ea se desfăşoară tot cursul anului şcolar, durata unui modul de practică neputînd fi mai mică de 1 săptămînă ; în învăţămîntul tehnic-profesional practica productivă are o pondere mai mare, astfel : în şcolile profesionale cca. 83% şi în şcolile de maiştri cca 50%.

c) Pentru elevii și studenții din primii ani de studii îndeosebi, dar și pentru cei din anii mari, practica productivă comasată reprezintă un mai complet și mai exigent examen, o confruntare și un act de autocontrol privind corespondența capacităților, aptitudinilor și intereselor lor cu profesia aleasă, cu viitorul lor statut socio-profesional.

d) Practica productivă comasată din primii ani de studii, în cadrul căreia studenții își însușesc cunoștințe și deprinderi cerute de activitatea muncitorilor, tehnicienilor și maiștrilor, pe lîngă faptul că acestea îi ajută să înțeleagă și să-și fundamenteze mai bine cunoștințele și deprinderile de specialitate (ca ingineri sau subingineri), ele le vor oferi posibilitatea reală de a îndruma și controla cu competență, exigență și eficiență activitatea celor ce alcătuiesc forța de muncă din colectivele de producție ce le vor conduce nemijocit în viitor.

e) Muncind și producînd (cercetînd și proiectînd) în sistemul practicii productive comasate, tineretul studios își formează nu numai capacitățile și deprinderile profesionale, dar își formează și calitățile psiho-socio-profesionale cerute de viitorul loc de muncă din întreprinderile productive. În acest sens, ei își formează capacitatea de rezistență la efort îndelungat, spiritul de disciplină, de colaborare și întrajutorare în muncă, spiritul de responsabilitate față de îndeplinirea sarcinii importante și față de produsul (proiectul) sau serviciul îndeplinit, față de colectivul de muncă, față de societate.

f) Practica productivă comasată în laboratoarele și atelierele-școală, are avantajul de a favoriza producția de serie mică, construcția de prototipuri de aparate, mașini și instalații de înaltă tehnicitate etc., fapt mai puțin avantajos din punct de vedere economic pentru marile întreprinderi. Totodată, ea asigură mai bine unele (nu toate) condiții de instruire a studenților, dîndu-i un mai pronunțat caracter didactic, aceasta deoarece în școală sau facultate producția are la bază norme-școală și atunci cînd elevii și studenții nu înțeleg, se poate opri producția pentru explicații didactice etc., ceea ce oferă mai greu marile întreprinderi productive.

3. Unele condiții și considerații privind sporirea eficienței practicii productive comasate

a) Dotarea cu mașini, utilaje, instalații, aparatură etc. la nivelul tehnicii moderne a laboratoarelor și atelierelor în care se organizează practica productivă comasată a elevilor și studenților, care să funcționeze cu statut de microuzine (microîntreprinderi), ca microunități de întreținere (de exemplu sub formă de „Service" — în cadrul Facultății de transporturi) etc., elevii și studenții fiind antrenați la conducerea lor, alături de cadrele didactice.

b) Asigurarea de comenzi ferme privind producția realizată de elevi și studenți și realizarea unei aprovizionări ritmice cu scule, dispozitive, materie primă și semifabricate etc., condiție ce depinde în mare măsură de aportul întreprinderilor tutelare sau din sistemul dublei subordonări. Atunci cînd practica productivă comasată se organizează în întreprinderi (uzine, șantiere, spitale etc.), ea trebuie considerată fără nici o reținere ca drept componentă organică a activității și vieții acestora, ele fiind în ultimă instanță beneficiarii pregătirii cadrelor.

c) Asigurarea cu personal muncitor și didactic de specialitate care să asigure instruirea competentă a elevilor și studenților, să le ofere modele de producție, cercetare și proiectare.

d) Asigurarea de locuri de muncă pentru fiecare elev sau student, fie individual, fie pe echipe, în funcție de specificul muncii productive, astfel ca tineretul studios să lucreze efectiv, să producă, să efectueze un serviciu util, un proiect etc.

e) Practica productivă comasată să fie organizată în mod diferențiat, pe domenii mari de specialitate — mecanic, electric, electronic, energetic, chimic, metalurgic, construcții de mașini, transporturi, construcții, arhitectură etc., corespunzător fiecărui profil de școală sau facultate, crescînd continuu în complexitate. Aceasta pentru a contribui la sporirea pregătirii de specialitate a viitorilor muncitori, tehnicieni sau specialiști, pentru a-i interesa și cointeresa în actul productiv sau de cercetare-proiectare, pentru a le dezvolta dragostea și pasiunea creatoare pentru profesia aleasă.

f) Practica de cercetare-proiectare din facultățile tehnice, începută în cadrul cercurilor științifice studențești, ar fi necesar să se extindă, să capete caracter de masă, să abordeze pe lîngă problemele tehnice și problemele economice (cel puțin o analiză economică), aceasta continuîndu-se pe un plan superior în cadrul activității de cercetare-proiectare pentru proiectele de an și apoi de diplomă, cu care ar trebui să se încheie. Astăzi se cere ca inginerul și subinginerul să conceapă și să producă la un înalt nivel tehnic și economic. Asemenea cerințe, izvorîte din documentele de partid, sînt susținute la Institutul politehnic și Institutul de construcții din București, ca de altfel în întregul învățămînt superior tehnic din țara noastră, care le consideră de mare importanță, făcîndu-se eforturi pentru realizarea lor.

Mai mult, practica integrării învățământului cu cercetarea și producția a dovedit că activitatea de cercetare-proiectare, realizată pe baze de contract cu întreprinderile productive, mai ales pentru proiectele de diplomă este deosebit de eficientă. Aceasta a făcut ca la multe facultăți tehnice, proiectele de diplomă să aibă la bază contracte de cercetare-proiectare cu întreprinderile productive de profil.

g) Avînd în vedere însușirea conștientă a deprinderilor practice, munca strînsă dintre teoria și practica de specialitate, în realizarea primelor module de practică productivă comasate pentru elevii și studenții din anii mici — mai ales, cînd acestea se desfășoară la începutul anului școlar sau universitar fără o bază de pregătire de specialitate, să se asigure în cadrul activității productive o instruire tehnologică a tineretului studios din partea cadrelor didactice de specialitate. Nici după ce studenții facultăților tehnice vor fi în mare majoritate absolvenți ai liceelor industriale, datorită creșterii complexității practicii productive comasate, nu trebuie neglijată instruirea tehnologică de profil.

h) Apreciind locul, valoarea și eficiența practicii productive comasate din atelierele și laboratoarele-școală ale unităților de învățămînt, sînt de părere că trebuie găsite unele momente și soluții, cel puțin sub forma unor excursii de studiu mai lungi, mai ales în ultimii ani de studii, deși este cam puțin, ca studenții să cunoască și activitatea productivă, de cercetare-proiectare și de conducere din cadrul marilor întreprinderi productive, a unităților de cercetare și proiectare. Aceasta, pentru ca la absolvirea școlii sau facultății să nu fie surprinși de scara reală, complexă a parametrilor producției în marile unități economice în care vor trebui să se integreze ca forță de muncă, ca specialiști.

Desigur, soluția optimă în această direcție este cea indicată și realizată pentru anumite facultăți de către partid — care constă din amplasarea liceelor, școlilor și facultăților pe platforme industriale, într-un sistem unitar integrat, așa cum este cel de la Măgurele-Ilfov, lîngă București, unde sînt reunite licee de profil, Facultatea de fizică a Universității din București, Institutul de fizică și Institutul de fizică atomică și întreprinderi de aparatură științifică de profil. Sisteme relativ asemănătoare, la o scară mai redusă, s-au realizat și pe alte platforme industriale, cum este cea de pe platforma industrială a Uzinelor „Electroputere" Craiova, sau cele de pe unele platforme industriale din Brașov, Iași, Cluj-Napoca etc. Pe platforma Institutului politehnic, București, în afara unor dezvoltate ateliere și laboratoare, care funcționează ca adevărate microunități de producție și cercetare-proiectare, se va construi, în viitorul apropiat, o puternică întreprindere producătoare de aparataj și utilaj de cercetare științifică, — întreprindere unică în felul ei în țara noastră, la care vor lucra nemijlocit peste 2 000 de studenți, un număr important de cadre didactice și muncitorești de specialitate, realizîndu-se astfel un sistem integrat eficient de învățămînt-cercetare-producție, care va ridica pe trepte calitativ superioare activitatea de pregătire a viitorilor ingineri și subingineri în cadrul prestigioasei politehnici bucureștene.

i) Și în ceea ce privește practica productivă a studenților din anii mari, realizată îmbinat 3 zile pe săptămînă activitate de cercetare-proiectare și 3 zile pe săptămînă proces didactic, se cuvin cîteva considerații. Dacă se desfășoară în atelierele de cercetare-proiectare din facultăți, atunci caracterul de continuitate al practicii comasate și avantajele acesteia se pot realiza într-un anumit sens, căci, după 3 zile de proces didactic, se reia activitatea de unde s-a întrerupt cu 3 zile înainte. Dacă se efectuează în întreprinderi productive sau institute de cercetare (proiectare), atunci continuitatea poate să fie întreruptă, deoarece producția și cercetarea (proiectarea) merg înainte, neputînd aștepta studenții trei zile. Datorită acestui fenomen de „discontinuitate" al acestui tip de practică productivă, unele întreprinderi sau institute de cercetare (proiectare) au rețineri despre eficiența ei, ajungîndu-se uneori la faptul de a nu mai primi studenți. În această situație, tot practica comasată (compactă) de circa 4 săptămîni ar satisface mai bine cerințele producției (cercetării sau proiectării), ca și ale învățămîntului. Rămîne ca pe baza experienței obținute, factorii de conducere să decidă soluția optimă.

Încheind aceste considerații, este necesar ca îmbinarea învățămîntului cu cercetarea și producția să fie astfel concepută și realizată nu ca niște componente paralele, de sine stătătoare, ci ca niște componente ale unui sistem integrat, unitar și suplu, care să asigure continuitatea tuturor componentelor, să contribuie la ridicarea calității și eficienței procesului de pregătire a forței de muncă, a cadrelor, a specialiștilor la nivelul înaltelor exigențe ale dezvoltării economico-sociale a patriei noastre socialiste, a exigențelor revoluției științifico-tehnice contemporane.

„Învățămîntul, în ansamblul său, — precizează prof. univ. dr. docent inginer, Suzana Gâdea, ministrul educației și învățămîntului —, își demonstrează eficiența în măsura în care pune la dispoziția economiei forța de muncă necesară pentru a asigura progresul în toate domeniile de activitate" [4].

4. *SUZANA GĂDEA, Ridicarea calității învățămîntului la nivelul înaltelor exigențe sociale*, în *„Revista de pedagogie"*, nr. 9/1977, p. 4.

DIRECȚII ÎN DINAMICA PROCESELOR DE PRODUCȚIE ȘI EFECTELE LOR PE PLAN DE EDUCAȚIE

ION HOLBAN

Studiile de sociologia muncii au permis, printre altele, identificarea unor procese de distanțare între fenomenele domeniului respectiv. Unele dintre aceste procese se referă la sistemul relațional existent între activitățile de producție și ansamblul vieții sociale, altele sînt o consecință a dinamismului interior: modificîndu-se structural o realitate dată, se ajunge la un alt echilibru, în care distanțele dintre elementele interioare sînt schimbate. Fie că transformarea are loc în configurația structurii sociale, prin mișcări de depărtare sau de apropiere între diferite categorii de fenomene, fie că ea se produce în interiorul aceleiași categorii de fenomene și conduce, prin evoluție stadială, la modele sau structuri diferențiate calitativ ale aceleiași realități, aceste procese înscriu, în desfășurarea lor, a anumită traiectorie, au o direcție, o anumită amplitudine și un anumit ritm.

Înțelegerea evoluției unui fenomen presupune cunoașterea acestuia în dinamica sa interioară și exterioară, implicînd, în analizele concrete, cunoașterea stadiului în care se află fenomenul în momentul în care acesta ne interesează, adică locul ocupat pe traiectoria mișcării, viteza cu care se mișcă, punctul de plecare, dar și punctul atins sau cel de conturare prospectivă, contextul social și ergologic în care această transformare se produce. Surprinderea dinamismului la care ne referim se realizează cu ușurință în cazul transformărilor revoluționare, cînd fenomenele sînt sesizate chiar de membrii grupului social în însuși momentul producerii lor, dar implică o cercetare dificilă în cazul transformărilor lente, cînd marele public le percepe cu greutate (acesta are impresia permanenței structurii). Această din urmă situație favorizează prezența unor atitudini refractare față de măsurile de organizare, ce ar condiționa, în continuare, posibilitatea de progres.

În această epocă de dinamism social, rolul educației este în creștere: crearea capacității de înțelegere a realităților sociale. Educația permanentă, educația adulților sau orientarea socială sînt un reflex al acestor situații și asigură, prin crearea unor atitudini favorabile, eficiența neîntîrziată a elementului nou. Fenomenele de distanțare asupra cărora ne propunem să insistăm, privindu-le în efectele lor asupra persoanei și a grupei de muncă, sînt următoarele:

a)

Primul se referă la o distanțare a proceselor de muncă în ansamblu, marcînd o tendință de izolare spațială a acestora de restul activităților sociale. Dacă în economia inițială activitatea de producție se realiza în mijlocul grupului so-

cial, progresiv, această activitate se detaşează şi ajunge pînă la izolare. Acest proces este condiţionat de diviziunea muncii, de specializare, de trecerea de la forma producţiei manufacturieră la cea industrială, de trecere de la mica la marea întreprindere, de extinderea sectorului secundar în raport cu cel primar. Prin acest proces îndelungat s-a ajuns la situaţia în care marele public nu mai cunoaşte modalităţile de producere a obiectelor pe care le utilizează. De menţionat că adeseori familia se găseşte în situaţia de a nu cunoaşte conţinutul activităţii profesionale a membrilor săi. De aici, pe planul formării generaţiei tinere, o diminuare a educaţiei prin muncă în condiţiile naturale, o informaţie limitată şi adeseori depăşită asupra conţinutului diferitelor profesiuni, o reducere a fenomenului de transmitere a profesiunii ascendenţilor către descendenţi etc. În acest context s-a conturat necesitatea în creşterea de organizare a unor acţiuni susţinute de informare asupra profesiunilor, de facilitare pentru tineret a contactului direct cu procesul muncii, de integrare a acestuia în activităţi productive organizate, de orientare şi de formare profesională etc. Rolul şcolii, al televiziunii, al radioului, al presei etc., din acest punct de vedere, este în creştere. Precizăm că, în aceste condiţii, orientarea profesională se impune, în epoca noastră, nu numai ca un rezultat al progresului ştiinţelor care se ocupă de om, ci şi ca un rezultat al unei evoluţii existente în interiorul proceselor de producţie. Ea este o necesitate a momentului social actual.

b)

A doua mare ruptură asupra căreia ne oprim, are loc în cadrul relaţiei dintre lucrător şi obiectul sau materia pe care o prelucrează. Anterior se putea vorbi numai de o ruptură între lucrător şi obiectul produs. Creşterea în complexitate a proceselor de producţie a avut loc concomitent cu desfacerea procesului respectiv într-un număr impresionant de operaţii simple, executate independent de maşini sau de oameni. Trecerea de la obiect-produs individual la obiect-produs colectiv (o socializare a procesului de producţie) aduce şi distanţarea dintre obiectul produs şi lucrător. Ruptura însă a continuat să se adîncească, cuprinzînd întregul contact dintre lucrător şi materia de prelucrat. Este un proces desfăşurat în secole, semnalizîndu-i-se prezenţa poate chiar odată cu apariţia primelor unelte mai complexe şi accentuîndu-se, progresiv, cu apariţia maşinii, introducerea mecanizării, generalizarea automatizării, pentru a atinge punctul maxim în forma automatizată de lucru în coloană, formă care exclude, uneori, pe întregul parcurs al procesului de producţie, orice contact al lucrătorului cu materia pe care o prelucrează. Această situaţie este determinată de faptul că omul coordonează din ce în ce mai mult şi execută din ce în ce mai puţin. Nu este vorba numai de o reducere a intervenţiilor manuale (măiestria mîinii), ci şi a celei mintale (în condiţiile cibernetizării). În aceste condiţii, din diversitatea mare a abilităţilor şi a aptitudinilor omului, rămîne cu solicitare în creştere capacitatea intelectuală în ansamblu, implicată în prelucrarea informaţiei, alături de cultura generală şi cultura tehnică (personalitatea considerată ca un produs al culturii). În acelaşi timp, întreruperea contactului dintre lucrător şi materia pe care o prelucrează înseamnă : posibilitatea limitată de descărcare a energiei mobilizate, tendinţa spre viaţă sedentară, reducerea satisfacţiei profesionale, posibilitatea redusă de exersare (deci de menţinere activă) a multor aptitudini ce altădată erau intens implicate în procesul muncii. Această situaţie ridică pentru momentul actual problema organizării timpului extraprofesional, organizarea lui raţională şi compensatorie, intervenţia educaţiei, în acest sens, încă din copilărie (crearea de necesităţi, interese). Pe planul orientării, atenţia psihologului se deplasează de la constatarea posibilităţilor la formarea acestora, sau, psihologic, de la temă la condiţii, de la capacitatea de rezolvare la cea de integrare, de la aptitudini la personalitate. Acest fapt ne permite afirmaţia că tehnica modernă a însemnat o revoluţie cel puţin tot atît de mare în psihologia muncii ca şi în întreprindere.

c)

A treia ruptură pe care o menţionăm se referă la relaţia persoană-grup de muncă. Dacă acum un sfert de veac introducerea automatizării era un motiv de îngrijorare în familiile lucrătorilor (perspectiva şomajului), azi, în condiţiile extensiunii şi diversificării producţiei, automatizarea reprezintă singura posibilitate de acoperire cu energie umană a locurilor de producţie. Automatizarea înseamnă mărirea distanţei dintre lucrători, izolarea acestora, implicit scăderea densităţii colectivelor de muncă. Într-o formă mai simplă, fenomenul respectiv se găseşte şi în mecanizare sau chiar în forme anterioare de lucru. Distanţarea posturilor de comandă aduce, pe planul persoanelor ce ocupă aceste posturi, o creştere a responsabilităţii, prin faptul că se reduce controlul spontan al echipei în condiţiile în care fiecare acţiune sau neacţiune poate avea urmări considerabile. Ca efecte secundare

ale acestui proces mai menționăm lipsa contactului social (singularizarea lucrătorului), diminuarea relațiilor pe orizontală cu menținerea lor pe verticală. În locul solidarității de echipă, mai directă și mai afectivă, apare o solidaritate, cu un suport intelectual, exprimată prin solidaritate în interiorul turelor (schimburilor), al sectoarelor de activitate, al întreprinderii. Funcția marelui colectiv este în creștere. Însăși satisfacția profesională pentru valoarea produselor exprimă ideea de valoare a acestor colective mari (prestigiul întreprinderii). Prin faptul că dispare relația umană directă, pe planul selecției conducătorilor de sectoare, se conturează, cu pondere în creștere, valoarea pregătirii. Omul este apreciat tot mai mult prin capacitatea sa de rezolvare și tot mai puțin prin caracteristicile relaționale de accesibilitate. În domeniul aplicativ se conturează sarcini în creșterea pentru educație (educația caracterului), pentru orientare (selecția pentru posturile de izolare maximă) și pentru administrație (asigurarea unor contacte sociale).

*

Izolarea proceselor de producție, depersonalizarea activității sau singularizarea lucrătorului sînt numai cîteva dintre marile procese exprimate de dinamica muncii. Ele sînt universale, dar nu sînt generale și nici nu vor fi. Sînt condiționate de evoluția tehnicii, amplificarea industrializării și progresul social. Posibilitatea de a interveni organizat pentru asigurarea progresului este condiționată de o amplă analiză a proceselor ce alcătuiesc dinamica muncii. Metodologic, oferim un model de analiză cu valoare prospectivă, a fenomenelor ergologice, dar și un model cu valoare pedagogică, care, prin conținutul său, trebuie să încarce tiparele educației permanente, ale educației adulților și ale orientării sociale. Marelui public trebuie să i se ofere informația necesară, pentru a putea înțelege corect fenomenul social.

MODEL OPERAȚIONAL DE CULTIVARE A CREATIVITĂȚII TEHNICE LA ELEVI ȘI STUDENȚI

Dr. FILIMON TURCU

În educație aspectele tehnice au astăzi o pondere mai mare decît înainte. În contextul acesta este firesc să se acorde o atenție deosebită cultivării creativității tehnice la elevi. Pentru că învățămîntul este chemat să formeze oameni care, mai tîrziu, în producție, să manifeste, într-o cît mai mare măsură, spirit inventiv și creativ. Avînd în vedere toate acestea, precum și rezultatele obținute în județul Teleorman, ne-am gîndit la importanța pe care poate s-o aibă o Tabără națională experimentală de creație tehnico-științifică (profil eletronică) pentru cultivarea și stimularea creativității tehnice la elevi și studenți.

Aceasta s-a desfășurat în august 1977 la Alba Iulia și a fost organizată de către Ministerul Educației și Învățămîntului la propunerea Institutului de cercetări pedagogice și psihologice. Au participat 55 de elevi de vîrstă școlară mijlocie, 65 de elevi de vîrstă școlară mare și 19 studenți (15 de la Facultatea de electronică din cadrul Institutului politehnic din București și 4 de la Facultatea de electronică din cadrul Academiei Militare).

Avînd un caracter experimental, această tabără a avut ca scop **realizarea unui model național de cultivare, pe baze științifice, a creativității tehnice la elevi și studenți.** De aceea, organizarea ei a fost altfel concepută decît a taberelor obișnuite (de odihnă sau de instruire)[1].

În această organizare s-a pornit de la ideea că, în tabăra națională trebuie să vină nu orice tineri, ci numai elevi și studenți talentați pentru domeniul electronicii. În acest scop, inspectoratelor școlare județene li s-a cerut să-i selecționeze pe participanții la tabără pe baza unor criterii de ordin psihologic, cum ar fi, de exemplu, faptul, dacă au construit cel puțin un aparat electronic, sau au rezolvat scheme electronice din inițiativă proprie, dacă au obținut un premiu pentru realizări electronice, sau dacă au prezentat o comunicare tehnico-științifică la o sesiune sau la un cerc.

O parte dintre elevi au fost laureați ai concursurilor „Minitehnicus" și „Mîini de aur", ei fiind selecționați prin însuși acest fapt. În aceeași ordine de idei, cele două facultăți de electronică amintite au trimis în tabără studenți electroniști dintre cei mai buni. În al doilea rînd, s-a pornit de la ideea participării la tabără a unor elevi de vîrste diferite alături de studenți. Această idee își are temeiurile în avantajele pe care le oferă cooperarea între tineri de vîrste diferite, cu capacități creatoare diferite și cu experiență în domeniul electronicii diferită.

În cercetarea noastră am pornit de la ipoteza că **activitatea în tabără desfășurată în grup de către subiecți de vîrste și capacități creatoare diferite constituie modalitatea cea mai adecvată pentru cultivarea creativității tehnice.**

În al treilea rînd, în organizarea taberei naționale s-a avut în vedere ca, pentru desfășurarea în condiții optime a activității creatoare a elevilor și studenților, să existe o bază materială corespunzătoare. O atenție specială s-a acordat, de asemenea, recrutării cadrelor didactice. S-a avut în vedere ideea ca acestea să aibă ca specialitate electronica și să îndeplinească condiția de a ști să lucreze cu tineri creatori, talentați pentru domeniul electronicii.

O altă idee de la care s-a pornit în organizarea taberei naționale a fost aceea a mixtării grupelor de activitate creatoare. Întregul efectiv a fost împărțit în 6 grupe. În fiecare dintre ele existau elevi de vîrstă școlară mijlocie, elevi de vîrstă școlară mare și studenți. În sfîrșit, un alt element diferențiator este faptul că tabăra națională a îmbinat activitatea creatoare cu activitățile recreative.

Pentru a verifica ipoteza de la care am pornit și pentru a realiza scopul propus, pe lîngă observațiile intensive și sistematice pe care le-am făcut, i-am rugat pe participanții la tabăra națională să dea răspunsuri la următoarea anchetă psihopedagogică privitoare la activitatea și organizarea acestei tabere :

Întrebarea 1 : Ce v-a plăcut mai mult în tabăra națională experimentală de creație tehnico-științifică (profil electronică) ?

Întrebarea 2 : Ce v-a plăcut cel mai puțin în această tabără ?

Întrebarea 3 : În tabăra națională experimentală de creație tehnico-științifică de la Alba Iulia au participat elevi de vîrstă școlară mijlocie, elevi de vîrstă școlară mare și studenți. Apreciați dacă este bine așa. Motivați răspunsul.

Întrebarea 4 : Cum apreciați colaborarea în tabără dintre elevii de vîrstă școlară mijlocie, elevii de vîrstă școlară mare și studenți ?

Întrebarea 5 : În ce privință v-a fost mai de folos tabăra națională experimentală de creație tehnico-științifică de la Alba Iulia ?

Întrebarea 6 : Ce ați dori să lucrați mai mult într-o tabără națională de creație tehnico-științifică (cu profil electronică) ?

Întrebarea 7 : Cum ați dori să fie organizată în viitor o tabără națională de creație tehnico-științifică (cu profil electronică) ?

Întrebarea 8 : Ce propuneri aveți în legătură cu organizarea mai bună în viitor a taberelor de acest profil ?

Întrebările 1 și 2 din anchetă vizau răspunsuri în legătură cu ce a fost mai agreabil și mai puțin agreabil în Tabăra națională de creație tehnico-științifică (tabelul 1). Evenimentul din programul taberei care a plăcut cel mai mut a fost colaborarea dintre elevii mijlocii, elevii mari și studenți (29,45% din răspunsurile la întrebarea 1). Mulți dintre ei s-au arătat surprinși de acest model de organizare a taberei, care contrastează cu modelele de tabere la care participă numai elevi de aceeași vîrstă.

Activitățile creatoare în ateliere și laboratoare constituie al doilea eveniment care a plăcut cel mai mult. Considerăm că este absolut normal acest fapt, întrucît participanții la tabără au fost selecționați și fac parte dintre elevii și studenții creativi în domeniul electronicii. A plăcut, de asemenea, excursia de trei zile în Munții Apuseni, prilej de educație patriotică, de cultivarea sentimentului de dragoste față de patrie, față de eroii și frumusețile ei naturale (s-au vizitat Casa memorială și

1. Tabăra națională experimentală de creație tehnico-științifică (profil electronică) a fost proiectată de către un colectiv de specialiști. În afară de autorul studiului de față, din acest colectiv au făcut parte : prof. *Gheorghe Ilioniu*, inspector general în Ministerul Educației și Învățămîntului, prof. dr. *Petre Bărbulescu*, prof. *Dumitru Copilu*, dr. *Vladimir Constantinescu* de la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, precum și *Mircea Mondea*, de la Televiziunea română, care au contribuit la organizarea și conducerea științifică a taberei. Tabăra a fost prevăzută în Convenția de colaborare dintre Institutul de cercetări pedagogice și psihologice (Colectivul de educație tehnologică) și Inspectoratul școlar al județului Alba (inspector general *Titu Bogdan*).

Tabelul 1

	Cît la sută din răspunsuri se referă la					
Întrebarea 1	colaborarea dintre elevii mijlocii, elevii mari și studenți	activitățile creatoare în ateliere și laboratoare	excursia în Munții Apuseni	cazarea și masa	programul taberei	Alte aspecte
	29,45	23,25	21,70	13,95	3,87	7,78
	Cît la sută din răspunsuri se referă la					
Întrebarea 2	cantitatea insuficientă de piese electronice	organizarea defectuoasă a activităților sportiv-culturale	deficiențele de program și organizare a taberei	numărul mic de ore de lucru în ateliere	organizarea defectuoasă a lucrului în ateliere	Alte aspecte
	53,57	21,42	8,33	4,76	3,57	8,35

Muzeul „Avram Iancu", peștera Scărișoara, cabana Padiș și altele). În opoziție cu toate acestea, cel mai puțin a plăcut faptul că în tabără nu s-a reușit să se asigure o cantitate suficientă de piese și aparatură electronică (astfel, la întrebarea 2 din primul tabel, 53,57% din răspunsuri privesc acest aspect).

Întrebările 3 și 4 au vizat răspunsuri legate direct de ipoteza de la care am pornit, și anume, că în taberele de creație participarea laolaltă a tinerilor de vîrste și capacități creatoare diferite este calea cea mai bună pentru a contribui eficient la educarea creativității tehnice.

Există încă puternic înrădăcinată concepția tradițională că, similar taberelor de odihnă, și taberele de creație trebuie organizate în mod linear, cu elevi aproximativ de aceeași vîrstă. Această concepție tradiționalistă s-a manifestat și printre elevii și studenții care au participat la Tabăra națională experimentală de creație tehnico-științifică de la Alba Iulia. La întrebarea 4 (tabelul 2) 9,18% dintre răspunsuri se referă la faptul că colaborarea dintre tinerii aparținînd celor trei niveluri de vîrstă nu este satisfăcătoare.

Răspunsuri de genul celui citat am obținut însă foarte puține. Tot la întrebarea 4 (tabelul 2) un procent foarte mare din răspunsuri (79,59) se referă la faptul că această colaborare este foarte bună. Un procent, de asemenea, foarte mare (54,49 întrebarea 3, tabelul 2) susține ideea că este bine ca la taberele de acest profil să participe elevi de vîrstă școlară mijlocie, elevi de vîrstă școlară mare și studenți. Cei anchetați își motivează convingător răspunsul afirmativ: în felul acesta are loc o colaborare și un schimb de experiență (25,92%, întrebarea 3), faptul că muncind laolaltă se învață lucruri folositoare de la cei mai mari și invers (8,99%, tot la întrebarea 3), cei mari sînt mai experimentați și îi ajută pe cei mai mici (6,87%).

Tabelul 2

	Cît la sută din răspunsuri se referă la					
Întrebarea 3	faptul că este bine să participe elevi de vîrstă mijlocie, mare și studenți	în felul acesta are loc o colaborare și un schimb de experiență	faptul că se învață lucruri folositoare de la cei mai mari și invers	cei mai mari sînt mai experimentați și îi ajută pe cei mai mici	nu este bine să participe tineri de vîrste diferite	Alte aspecte
	54,49	25,92	8,99	6,87	2,11	1,62
	Cît la sută din răspunsuri se referă la					
Întrebarea 4	faptul că această colaborare este foarte bună	colaborarea nu este satisfăcătoare	este acceptabilă	faptul că cei mici învață de la cei mari	nu este clar răspunsul	Alte aspecte
	79,59	9,18	3,06	2,04	5,10	1,03

Marea majoritate a celor investigați justifică concludent necesitatea participării la taberele de acest profil a tinerilor aparținînd celor trei niveluri de vîrstă : „Am învățat unii de la alții lucruri folositoare. De exemplu, studenții erau ca o pildă pentru noi, ca în viitor să fim și noi la fel de bine informați și învățați în domeniul electronicii" (P.I., 18 ani), „Categoric, răspunsul este „da". Consider că se poate face în acest fel un frumos schimb de cunoștințe din ramură ; de asemenea, participarea acestora poate duce în final la ridicarea „ștachetei" științifice, a exigenței în ultimă instanță" — scrie profesorul electronist B.M. de la Timișoara ; „Dacă ar fi participat o singură categorie nu s-ar fi făcut acest schimb intens de cunoștințe" (elevul V.L., 18 ani), iar elevul P.B., referindu-se tot la avantajele participării la tabără a tinerilor de vîrste diferite scrie : „Este bine, deoarece aceasta e cea mai bună formulă de organizare a unei tabere de creație".

La acest mare procentaj de răspunsuri în favoarea ideii ca la taberele de creație să participe tineri de vîrste și capacități diferite se adaugă și constatările făcute prin observație. Realmente între elevi și studenți a avut loc o intensă circulație a informației electronice și un transfer bogat de elemente din priceperile și deprinderile de creație. Elevii mai mici îi considerau pe elevii mai mari și pe studenți ca pe niște colaboratori mai experimentați, de la care pot să învețe multe lucruri utile. Pentru studenți elevii constituiau un fel de oglindă, în care se priveau pe ei înșiși cum arătau cu ani în urmă.

Întrebarea 5 are răspunsuri privitoare la utilitatea taberei pentru fiecare participant în parte. Rezultatele demonstrează faptul că Tabăra națională experimentală a fost în adevăr eficientă. Ea a contribuit, în primul rînd, la îmbogățirea cunoștințelor tehnice (42,70% din răspunsuri, întrebarea 5, tabelul nr. 3), la lărgirea experienței participanților (30,20%), la asimilarea multor lucruri folositoare. O parte dintre elevi și studenți se referă, în răspunsurile lor, la faptul că în tabăra națională au primit piese electronice gratuit, ceea ce a constituit pentru ei un spirijin direct.

La întrebarea : „În ce privință v-a fost mai de folos Tabăra națională experimentală de creație tehnico-științifică de la Alba Iulia"?, unii dau răspunsuri de felul următor : „Pentru îmbogățirea cunoștințelor teoretice și practice și pentru verificarea propriilor mele aptitudini" (M.E., 18 ani) ; „Am căpătat mai multă experiență, am învățat lucruri noi de la colegii mai mari (studenți, uteciști) și chiar de la colegii de vîrsta noastră" (L. M., 15 ani) ; „Personal — scrie studentul militar G.Z. — mi-am făcut o imagine asupra stadiului cunoștințelor de electronică și deprinderilor practice la diversele categorii de vîrstă, apreciind saltul realizat comparativ, de acum 10 ani".

S-a dovedit că tabăra a fost deci utilă în mai multe sensuri. Nu trebuie să uităm însă că îmbogățirea cunoștințelor, a experienței, învățarea multor „lucruri de folos" s-au reflectat în mod nemijlocit în activitatea creatoare desfășurată în comun de către elevi și studenți.

Răspunsurile care s-au dat la întrebarea 6 vin în sprijinul muncii acelora care se preocupă de procurarea pieselor electronice. După cum se vede din tabelul 3, un procent destul de mare (23,89) indică montajele cu circuite integrate, ca fiind cele mai preferate. Piesele electronice necesare într-o tabără de creație ar trebui să fie selecționate în funcție de cele mai importante montaje. Practic, ele ar fi necesar să existe într-un număr suficient pentru imaginarea și realizarea oricăror montaje cu circuite integrate. Diversificînd și mai mult răspunsurile, constatăm că 9,73% dintre ele vizează instrumentele de măsură și control, tot 9,73% indică amplificatoarele și 8,84% se referă la radioreceptoare. Nu am găsit însă o explicație satisfăcătoare pentru procentul de 33,62%, care arată că participanții nu au răspuns cu claritate la această întrebare.

Întrebările 7 și 8 (tabelul 4) sînt axate pe organizarea în viitor a taberelor de creație. În această privință Tabăra națională experimentală de creație tehnico-

Tabelul 3

	Cît la sută din răspunsuri se referă la :					
Întrebarea 5	faptul că s-au îmbogățit cunoștințele tehnice	s-a îmbogățit experiența participanților	participanții au învățat multe lucruri de folos	au primit materiale pentru montaj	au legat prietenii	Alte aspecte
	42,70	30,20	8,33	7,29	5,20	6,28
	Cît la sută din răspunsuri se referă la :					
Întrebarea 6	Montaje cu circuite integrate	instrumente de măsură și control	amplificatoare	radioreceptoare	nu răspund cu claritate	Alte aspecte
	23,89	9,73	9,73	8,84	33,62	14,19

Tabelul 4

	Cît la sută din răspunsuri se referă la:					
Întrebarea 7	existența în tabără a unei cantități suficiente de piese	organizarea să fie la fel (elevi de vîrste diferite plus studenți)	necesitatea unei durate mai mari a taberei	organizarea mai bună a activităților sportiv-culturale	numărul de fete și băieți să fie egal	Alte aspecte
	45,92	22,22	18,51	5,92	2,96	4,47
	Cît la sută din răspunsuri se referă la:					
Întrebarea 8	existența în tabără a unei cantități suficiente de piese	necesitatea unei durate mai mari a taberei	participanții să fie elevi de diferite vîrste plus studenți	procurarea mai din timp a pieselor electronice	nu răspund	Alte aspecte
	32,17	15,65	6,08	3,47	9,56	33,07

științifică (profil electronică) de la Alba Iulia a furnizat o serie de date, menite să revizuiască sub aspecte esențiale vechea concepție despre organizarea acestor tabere.

Fără îndoială că procurarea în cantități suficiente a pieselor electronice și a aparaturii de măsură și control rămîne problema principală. În răspunsuri aceasta este pusă pe bună dreptate pe primul plan (45,92%, întrebarea 7 și 32,17%, întrebarea 8).

Organizarea taberelor pe cele trei niveluri de vîrstă (elevi de vîrstă școlară mijlocie, elevi de vîrstă școlară mare și studenți) s-a dovedit a fi cea mai adecvată. Am văzut că în răspunsurile la întrebările 3 și 4 (tabelul 2) participanții la tabără au scos în evidență avantajele activității creatoare, desfășurată de elevi și studenți cu capacități creatoare diferite, cu experiență diferită și cu un comportament de creație diferit. La întrebarea 7 (din tabelul 4) 22,22% din răspunsuri se referă la necesitatea organizării în viitor a taberelor de acest profil, așa cum a fost organizată aceea de la Alba Iulia.

Foarte importantă este apoi durata taberelor de creație tehnico-științifică. La Alba Iulia un procent de 18,51 (la întrebarea 7 și de 15,65 la întrebarea 8) dintre răspunsuri sînt legate de necesitatea unei durate mai mari a taberelor de acest profil. Durata mică nu asigură desfășurarea optimă a activității creatoare în ateliere și laboratoare. Această durată mică periclitează și alte activități, nu prioritare, dar și ele necesare într-o tabără de creație, cum ar fi cele sportiv-culturale. Un număr de elevi, studenți și cadre didactice (5,92% prin răspunsurile la întrebarea 7, dar și prin răspunsurile la alte întrebări) au propus ca în viitor aceste activități să fie mai bine organizate.

CONCLUZII

1. Se face simțită necesitatea unei cantități suficiente de piese electronice și de aparatură de măsură și control pentru buna desfășurare a activității creatoare în tabăra națională. Pentru soluționarea problemei propunem ca Ministerul Educației și Învățămîntului să studieze posibilitatea fixării unui **sediu permanent al Taberei naționale de creație tehnico-științifică (profil electronică)** cu o dotare corespunzătoare. Ar urma ca în vara fiecărui an la o astfel de tabără să participe un anumit număr de tineri creatori în domeniul electronicii. Aceasta ar constitui cea mai elocventă dovadă a unor preocupări speciale pe plan național pentru păstrarea și stimularea capacităților creatoare (pentru electronică) ale tineretului.

2. Cercetarea întreprinsă a demonstrat că participarea la tabără a tinerilor creativi de vîrste diferite reprezintă modelul cel mai adecvat pentru stimularea și dezvoltarea creativității tehnice. De aceea, este necesară **generalizarea acestui model în toate taberele de creație electronică** (și poate și în alte tabere de creație). Fixarea și mobilizarea elevilor și studenților pentru tabăra națională de creație este bine să se prezinte ca un prilej, prin care tinerilor respectivi li se recunosc capacitățile creatoare și prin care li se oferă niște condiții speciale pentru cultivarea acestora.

3. Tabăra națională experimentală de creație tehnico-științifică de la Alba Iulia a avut o durată de 14 zile. Această durată este într-adevăr prea mică. **După opinia noastră o durată de 21 de zile ar fi cea mai adecvată.** Acest timp ar fi suficient atît pentru proiecte, cît și pentru executarea montajelor electronice în condiții optime.

4. Elevii și studenții care participă la tabără **este necesar să fie selecționați dintre cei mai buni.** Tabăra de creație electronică permanentă are menirea de a stimula talentele creatoare. Numai în felul acesta se pot obține montaje electronice valoroase. Astfel de montaje s-au realizat și la Alba Iulia, de exemplu : „Sistem pentru afișarea caracterelor alfa numerice pe tub catodic" (premiul 1) ; „Aparat pentru măsurarea numerică a timpului de cădere liberă sau aruncarea pe orizontală a corpurilor" (premiul 2) ; „Dispozitiv cu afișare pentru verificarea diodelor și tranzistoarelor" (premiul 3) sau montajul „Sistem de transmisiune FSK" care a primit premiul special „pentru o idee interesantă".

5. Într-o altă ordine de idei, propunem ca elevii și studenții selecționați să fie scutiți **în mod oficial** de practica de vară, iar cadrele didactice respective degrevate de alte sarcini. Aceasta pentru ca elevii și studenții să nu fie obosiți cînd vin în tabăra națională, iar în timpul activității în atelierele și laboratoarele acesteia să poată să-și mobilizeze și să-și pună în valoare toate disponibilitățile creatoare de care dispun.

ATITUDINEA FAȚĂ DE ELEMENTELE MUNCII, FACTOR AL ADAPTĂRII PROFESIONALE

ZISSU WEINTRAUB,
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice
IOAN FLOREA, GARBIS OHANESIAN, CORALIA MÎRȘU
Intreprinderea de piese radio și semiconductori-Băneasa

Atitudinile și adaptarea la muncă

În centrul preocupărilor psihologiei muncii stau cercetările ce vizează descrierea, prezicerea și optimizarea adaptării la muncă. Înțelegerea factorilor ce determină adaptarea la muncă contribuie la explicarea multor probleme importante, precum alegerea unei profesiuni, continuarea și progresul unei cariere profesionale, o performanță înaltă într-un loc de muncă, satisfacția ce derivă din munca îndeplinită etc. În această perspectivă, psihologiei muncii îi revin sarcini specifice în domeniul explicării complexității formelor de manifestare a comportamentului uman. Descoperirea factorilor care facilitează procesul adaptării la muncă și cerința elaborării unor metode și tehnici de optimizare care să încorporeze acești factori conduce în mod necesar la abordarea problemei atitudinilor. Prin intermediul atitudinilor omul ia poziție față de evenimentele lumii exterioare, resimte, evaluează și alege, iar situația de muncă trebuie să dea naștere și să mențină atitudini care să se exprime prin performanță înaltă, stabilitate și frecventare regulată a locului de muncă.

Mult timp cercetările îndreptate spre analiza adaptării profesionale au evaluat-o exclusiv prin prisma nivelului de performanță atins de subiect într-o activitate, privit ca o rezultantă a prezenței unor aptitudini corespunzătoare. Orientări mai noi au scos în evidență faptul că un rezultat insuficient al muncii nu se explică exclusiv prin absența aptitudinilor, același rol putînd reveni și motivării insuficiente în raport cu un anumit gen de activitate ; mai mult, între anumite limite factorii motivaționali pot compensa lipsa celor mai adecvate aptitudini.

Deși încă din 1918 psihologia socială a fost definită drept „studiul științific al atitudinilor" [1], progresele făcute în acest domeniu au fost lente și contradictorii. Acest fapt se datorează în special complexității conceptului „atitudine" ce include componente afective, cognitive și comportamentale. Luînd drept punct de referință definiția lui G. W. Allport [2] (1935), potrivit căreia, „atitudinea este o stare de pregătire mentală și neurală, organizată prin experiență, ce exercită o influență directoare sau dinamică asupra răspunsului unui individ la toate obiectele și situațiile de care este legat", reținem că majoritatea definițiilor ulterioare accentuează caracteristica atitudinii de a fi „pregătirea pentru un anumit tip de răspuns" într-o situație.

Acest aspect de mecanism director al comportamentului a fost completat ulterior cu altele. A. W. Staats [3] atribuie stimulului ce devine obiect al unei atitudini, trei funcții : 1. Funcția de stimul condiționat : obiectul solicită un răspuns emoțional ; 2. Funcția de întărire : expunerea la un obiect atitudinal poate funcționa ca o recompensă sau pedeapsă ; 3. Funcția de stimul discriminativ : obiectul atitudinii servește drept semnal declanșator al unei varietăți de răspunsuri ce indică în special o evaluare pozitivă sau negativă a obiectului.

Aceste caracteristici se regăsesc în definițiile formulate de M. Sherif, T. Newcomb, J. Stoetzel, S. Moscovici [4], care în esență precizează că atitudinea constă dintr-o poziție mai mult sau mai puțin cristalizată a unui agent (individ sau colectiv) față de un obiect (persoană, grup, situație, valoare); ea se exprimă mai mult sau mai puțin deshis prin diferite simptome sau indicatori (cuvinte, gesturi, ton, acte, alegeri — sau absența acestora) ; ea exercită o funcție concomitent cognitivă, energetică și reglatoare asupra conduitelor pe care le determină.

Atitudinea față de un obiect depinde de relația instrumentală între obiect și scopurile individului [5]. Aceasta posedă afect pozitiv față de obiectele ce îi ajută atingerea scopurilor și afect negativ față de obiectele ce împiedică sau împing spre rezultate nedorite. Dimensiunile ce stau la baza comportamentului față de orice tip de atitudine sînt : afect pozitiv (satisfacție) sau negativ (insatisfacție) și contact căutat sau evitat. Acest sistem de dimensiuni se răsfrînge într-o varietate de comportamente ce pot fi descrise ca mergînd spre, împotriva, sau îndepărtarea de obiectul atitudinii.

Atitudinile nu sînt înnăscute, ci dobîndite și susceptibile la modificare sub efectul influențelor exterioare. Pe măsura formării atitudinilor, cunoștințele devin mai diferențiate, integrate și organizate, iar afectele și intențiile comportamentale se asociază cu aceste condiții. Specificul atitudinii este o relație preferențială a subiectului cu un anumit obiect ; această relație se efectuează în funcție de o polaritate afectivă (între da și nu), cu nuanțe variabile și chiar cu eventualitatea ambivalenței [6]. Aceste trăsături caracteristice confirmă rolul **mediator** al atitudinilor între factori externi și interni, rol ce se subsumează unei funcții generale adaptative : atitudinile ajută adaptarea la mediu, permițînd un anumit nivel de predictibilitate. Prezența unei atitudini transformă raporturile între stimul și răspuns din simplă determinare mecanică în interdependență.

În procesul muncii, atitudinile iau naștere determinate de particularitățile activității și ale cadrului în care se desfășoară aceasta. Aceste particularități îndeplinesc rolul de obiect al atitudinii și calitatea lor de a satisface sau nu anumite trebuințe determină direcția atitudinilor față de muncă. Cercetările întreprinse de numeroși autori au conchis că elementele determinante ale atitudinii față de postul de muncă pot fi grupate în două mari categorii [7]. O primă categorie este aceea a **elementelor de conținut :** sentimentul de autorealizare personală prin muncă, recunoașterea de către ceilalți a capacităților în virtutea realizărilor personale, interesul intrinsec al muncii, responsabilitatea, posibilitatea promovării, perfecționarea profesională. La aceste elemente se mai adaugă gradul de specializare a sarcinilor, posibilitatea executantului de a alege metodele de lucru și de a impune activității ritmul care-i convine, măsura în care activitatea oferă senzația unei întrebuințări depline a aptitudinilor. Atitudinea față de conținutul activității se leagă și de varietatea sarcinilor (munca cere sau nu îndeplinirea unui diapazon larg de operații, folosirea unui echipament complex și aplicarea unor proceduri diferite), de autonomia sarcinilor (muncitorul poate avea cuvîntul principal în organizarea muncii sale, în alegerea ustensilelor și procedeului de utilizare), de cunoaștere a rezultatului (muncitorul identifică rezultatul concret al efortului depus, primind informații care relevă desfășurarea procesului de muncă).

O altă categorie este aceea a **elementelor de context :** condițiile de muncă, natura relațiilor interpersonale cu șefii direcți, cu colegii și cu subalternii, sigu-

ranța menținerii în muncă, cîștigul bănesc, tratamentul conducerii întreprinderii, avantajele extraprofesionale ale postului, amplasarea întreprinderii în raport cu locuința etc. Asupra rolului și direcției atitudinilor generate de acești factori s-au făcut multe studii. În intenția de a sintetiza rezultatele acumulate și a orienta cercetări viitoare, R. V. Dawis, L. H. Lofquist și D. J. Weiss[8] oferă un cadru teoretic interesant, formulînd o teorie a adaptării la muncă bazată pe conceptul de corespondență între individ și mediu. Realizarea și menținerea corespondenței cu mediul constituie motive de bază ale comportamentului uman. Dintre mediile cu care o persoană este pusă în relații în decursul existenței, un loc important revine, pentru cei mai mulți oameni, activității profesionale. În cadrul acestor relații, subiectul vine cu o serie de cerințe față de mediu ; de asemenea mediul de muncă își manifestă cerințele sale față de individ. Aptitudinile individului îi permit să răspundă la unele din cerințele mediului, iar recompensele pe care le produce munca constituie „răspunsul" acesteia la cerințele individului. Cînd o persoană vine în contact, pentru prima dată, cu mediul de muncă, comportamentul său este orientat spre împlinirea cerințelor acestuia. Ea ia în același timp contact cu recompensele oferite de muncă. Dacă persoana stabilește o relație de corespondență între sine și mediul de muncă, ea se străduiește să o mențină. Dacă nu, încearcă să stabilească corespondența și dacă nu reușește părăsește locul de muncă.

Atingerea unui nivel minim de corespondență determină rămînerea individului într-un loc de muncă, stabilitatea constituind un indicator de bază al corespondenței dintre individ și mediul său de muncă. Din conceptele de corespondență și stabilitate autorii derivă concepte de **competență** (satisfactoriness) **și satisfacție.** Acestea constituie indicatori de bază ai succesului individului în menținerea corespondenței între sine însuși și mediul de muncă. Competența este un indicator extern al corespondenței, obținut din alte surse decît propria evaluare a muncitorului privind îndeplinirea cerințelor muncii. Satisfacția este un indicator intern al corespondenței, reprezentînd evaluarea individului privind măsura în care mediul de muncă îi împlinește cerințele.

Competența și satisfacția pot fi privite și ca rezultate ale procesului de adaptare la muncă în diferite momente ale unei perioade de activitate. În acest sens, ele sînt măsuri ale adaptării la muncă și în această calitate pot fi utilizate pentru a stabili o metodologie de predicție a adaptării la muncă din perspectiva relației dintre personalitate și mediul de muncă. Organismul uman este presupus a avea un set de răspunsuri potențiale a căror limită superioară este determinată de ereditate ; el interacționează cu mediul și vine în contact cu o varietate de condiții de stimulare dintre care multe posedă calitatea de întărire a reacțiilor. Pe măsura maturizării și îmbogățirii experienței, persoana își dezvoltă un set de abilități și trebuințe. Acestea se îmbogățesc prin experiență socială și educație pînă ce se individualizează o relativ stabilă **personalitate de muncă.**

În procesul adaptării la muncă intervin ca factori ai persoanei umane aptitudinile și trebuințele, iar ca factori ai mediului exigențele cerute pentru o performanță cu succes și elementele de întărire oferite. Adaptarea la muncă este determinată de corespondența dintre aptitudini și cerințele față de acestea, pe de o parte, și corespondența între sistemul de întărire și trebuințe, pe de altă parte. Analiza atitudinilor determinate de activitatea profesională impune caracterizarea acesteia în termenii elementelor de întărire a trebuințelor pe care aceasta le furnizează. Aceste elemente constituie factorii cu care omul este confruntat în activitatea sa și care îl solicită ca stimuli atitudinali în plan cognitiv, emoțional și comportamental.

Sistemul elementelor de întărire a trebuințelor

Testarea oricărei teorii presupune transpunerea conceptelor ei în termeni operaționali. Pentru a măsura adaptarea la muncă este necesar ca atît subiectul uman cît și mediul să fie descriși folosind seturi comparabile de dimensiuni. Acestea pot fi considerate pentru individ aptitudinile și trebuințele, iar pentru profesiune exigențele aptitudinale și elementele de întărire a trebuințelor. Posibilitatea apariției unor nonconcordanțe între trebuințele persoanei și elementele de întărire oferite de activitatea profesională, impune adoptarea unei strategii de investigație care să permită evaluarea acestei relații **înainte** de repartizarea cuiva la un post de muncă. S-ar reuși astfel optimizarea adaptării prin completarea predicției corespondenței aptitudinilor cu solicitările muncii — ce se realizează îndeosebi prin examinarea cu probe psihologice de performanță — cu aceea a corespondenței dintre trebuințele raportate la muncă ale persoanei și elementele de întărire a trebuințelor disponibile. Această perspectivă teoretică s-a concretizat practic prin experimentarea unui sistem de scalare care să permită **determinarea sistemului elementelor de întărire a trebuințelor pentru posturile de muncă din industria componentelor electronice.** Pornind de la cercetări anterioare aparținînd lui O. J. Gordon (1955), J. C. Ross și A. Zander (1957), L. W. Porter (1961), D. J. Weiss, R. V. Dawis, G. W. England, și L. H. Lofquist (1965)[9], prezentul studiu inițiază pentru un domeniu industrial cu specificitate pronunțată mă-

surarea particularităților muncii și ale individului în mod independent, cu ajutorul unor scale comparabile.

Plecînd de la premisa că posturile de muncă pot fi caracterizate prin elemente de întărire a trebuințelor diferite ca natură și intensitate, din rezultatele unor investigații anterioare proprii [10] și din literatura de specialitate [11] au fost reținute pentru a descrie variabilele atitudinale caracteristice postului de muncă 21 de dimensiuni (12 referitoare la conținut, 9 referitoare la context) : **1.** solicitarea aptitudinilor ; **2.** autorealizarea ; **3.** gradul de „încărcare" al activității ; **4.** ocaziile de promovare ; **5.** autoritatea ; **6.** avantaje extraprofesionale ; **7.** retribuția muncii ; **8.** relațiile cu colegii ; **9.** creativitatea ; **10.** independența ; **11.** retroinformația ; **12.** aprecierea competenței ; **13.** responsabilitatea ; **14.** siguranța postului ; **15.** fragmentarea sarcinilor ; **16.** prestigiul postului ; **17.** supravegherea-relații interumane ; **18.** supravegherea-inițiere ; **19.** varietatea sarcinilor ; **20.** condițiile de muncă ; **21.** autonomia sarcinilor. Variabilele au fost descrise printr-un enunț, subiecții avînd sarcina să aprecieze cît de mult caracterizează fiecare enunț un anumit post de muncă. Scopul investigației a fost determinarea configurației de stimuli întăritori pentru trebuințele individului oferite de posturi de muncă.

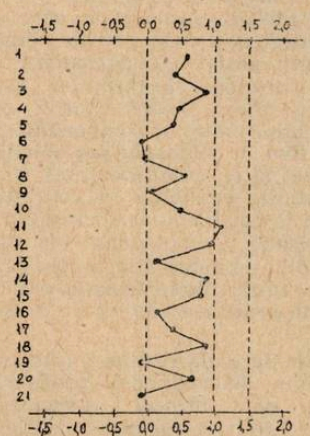


Fig. 1

Subiecții

Evaluarea elementelor de întărire ale postului de operator componente electronice a fost făcută de 51 subiecți ce dețin poziții apropiate postului analizat (șefi de echipă, maiștri, tehnicieni, ingineri). Dat fiind sistemul de cotare a răspunsurilor 17 chestionare au fost eliminate din analiza finală ca inconsistente [12]. Cei 34 evaluatori a căror apreciere a contribuit la elaborarea modelelor finale au vechime relativ mare în întreprindere (7 au vechimea 3—5 ani ; 13 au vechimea 6—11 ani ; 14 au vechime 12—16 ani). Mai mult de jumătate din evaluatori (26) provin din muncitori la postul de muncă pe care îl analizează. Dintre aceștia au lucrat ca operatori pînă la un an — 37%, 2—3 ani — 21%, 4—5 ani — 26%, peste 5 ani — 16%. Jumătate din subiecți lucrează și în prezent ca operatori dacă necesitățile o cer, concomitent cu îndeplinirea atribuțiilor de șef. Cei 34 de subiecți au în subordine aproximativ 1 500 muncitori, dintre care 85% femei. Se poate presupune că acești subiecți posedă o bună cunoaștere a postului, datorită contactului direct. Operatorii ce efectuează activitatea sînt evident cei mai aproape de caracteristicile postului, dar este probabil ca propriile trebuințe să afecteze evaluarea caracteristicilor postului. Ei pot fi considerați „prea aproape" pentru a evalua obiectiv independent de trăirile legate de efectuarea activității. Șefii direcți sînt suficient de apropiați de postul de muncă pentru a avea o cunoaștere valabilă a acestuia : ei observă în timp operatorii și aceasta le procură o imagine asupra felului cum condițiile de stimulare ale muncii îi afectează pe aceștia. Este mai puțin probabil ca opiniile lor să fie influențate de propria satisfacție atunci cînd apreciază caracteristicile altui post.

Sistemul de scalare

Atitudinile nu sînt accesibile observației nemijlocite decît în situații foarte speciale, intensitatea și direcția lor fiind de regulă inferate din relatările verbale ale subiecților privind convingeri, simțăminte sau intenții de a acționa în raport cu un anumit obiect. Aceste relatări nu pot fi considerate predictori perfecți. Unii autori semnalează faptul că măsura în care ceea ce subiectul spune, ceea ce simte și modul în care intenționează să se poarte se leagă de ceea ce se întîmplă în fapt, este mai mică decît s-a presupus inițial ; în multe cazuri s-au obținut relații slabe între atitudinile unei persoane manifestate verbal și comportamentul manifestat în raport cu obiectul acestor atitudini. Cu toate acestea relatările verbale nu pot fi excluse din studiul atitudinilor ca tehnică de investigație, folosirea unor tehnici subtile de recoltare a datelor și a unor procedee sensibile de prelucrare statistică fiind de natură să contribuie la obținerea unor rezultate valabile.

Chestionarul de analiză a postului de muncă în termenii elementelor de întărire a trebuințelor are două părți. Prima parte conține 21 grupe de enunțuri grupate cîte 5 ; fiecare variabilă apare în 5 grupe, de fiecare dată împreună cu un set diferit de 4 itemi. Sarcina subiecților este de a ierarhiza itemii fiecărei grupe în măsura în care sînt considerați ca descriptivi pentru postul analizat. În a doua parte eva-

luarea comparativă este completată în termenii judecății absolute (se răspunde cu **da** sau **un** la fiecare item). Cerînd subiecților să ierarhizeze itemii în funcție de cît de exact se potrivesc unui post dat, rezultatele vor indica importanța relativă a întăritorilor. Este însă posibil ca 2 posturi diferite să prezinte aceeași ierarhie a elementelor de întărire, dar să se deosebească mult în privința nivelului absolut de întărire existent.

În partea a doua, evaluatorul analizează separat cele 21 dimensiuni și decide dacă fiecare descrie sau nu descrie postul de muncă pe care l-a evaluat. Răspunsurile sînt folosite la calcularea unui „punct neutru", astfel încît întăritorii evaluați deasupra punctului neutru ar putea fi considerați prezenți în muncă, iar cei evaluați sub punctul neutru absenți. Prin introducerea acestei secțiuni sînt folosite în combinație două moduri de măsură psihometrică, evaluarea comparativă și evaluarea absolută.

Metoda statistică se bazează pe procedura descrisă de H. Gulliksen și L. R. Tucker [13], caz particular al metodei generale de comparare a perechilor. Calculînd datele din partea I, fiecare item obține o valoare de scală inițială. Această valoare este apoi ajustată folosind punctul neutru ca punct de ancorare [14]. În consecință, punctul neutru va fi pragul între absența sau prezența în activitate a diferitelor elemente de întărire evaluate. Calcularea valorilor de scală inițiale se face conform procedeului lui J. P. Guilford [15] (1954) pornind de la numărul mediu de alegeri al fiecărui item. Valorile de scală se ajustează astfel încît punctul neutru să constituie punctul zero al modelului. Noile valori, numite valori de scală ajustate, se obțin scăzînd valoarea inițială a punctului neutru din valoarea inițială a fiecăreia din cele 21 de scale. Aceste valori sînt pozitive dacă un element de întărire este evaluat deasupra punctului neutru și negative dacă elementul este sub punctul neutru.

Rezultate și concluzii

Dat fiind specificul procesului de producție în fabricarea componentelor electronice, evaluarea caracteristicilor nu s-a putut face pentru fiecare post în parte, fiind necesară inventarierea și gruparea posturilor de muncă. Analiza activității operatorilor de componente electronice făcută cu ocazia unor studii care au vizat determinarea exigențelor aptitudinale a pus în evidență unele din elementele caracteristice ale muncii în această ramură, îndeosebi fragmentarea și individualizarea sarcinilor și munca în ritm impus [16].

Repetarea acelorași mișcări face parte mai mult sau mai puțin din orice activitate. Dar într-o serie de ramuri cum este și cea a producerii componentelor electronice, gestul repetat nu reprezintă în majoritatea cazurilor o parte din activitatea muncitorului, ci însăși totalitatea acestei activități. Procesul de fabricație este împărțit în operații multiple, fiecare din ele determină existența unui post de muncă și muncitorul este specializat într-una din aceste operații, pe care o repetă tot timpul zilei de muncă. Fiecăruia îi este atribuit un timp de execuție și muncitorul va trebui să-și repete operația în acest timp impus fie de mașina la care lucrează, fie de cantitatea zilnică de produse cerută postului său. Pentru studiul acestor tipuri de munci în care sarcinile musculare sînt slabe și munca este mai mult de tip static, criteriile clasice sînt inadecvate. Acesta este motivul pentru care, privite din afară, ele sînt adesea considerate ca „munci ușoare", iar factorii care împiedică o bună adaptare, deși resimțiți de muncitori, sînt dificil de explicat și cunoscut.

La muncitorii din această industrie se întîlnesc frecvent o serie de manifestări patologice legate de specificul activității : dureri și afecțiuni vertebrale, afectarea unor funcții senzoriale (în special văzul), crize nevrotice, oboseală generală. De asemenea, procentul ridicat al fluctuației și al absenteismului vîrsta medie relativ scăzută în raport cu alte ramuri industriale sînt semne indirecte ale dificultăților pe care le încearcă muncitorii pentru a se adapta la acest tip de sarcini.

În secțiile întreprinderii în care s-a efectuat studiul nostru se produc **componente electronice pasive** (condensatoare cu hîrtie, condensatoare electrolitice, condensatoare styroflex, condensatoare poliester, cablaje imprimate) și **componente electrolitice active** cu germaniu sau siliciu (diode, tranzistori și circuite integrate). Date fiind similitudinile existente în conținutul activității și în condițiile de muncă ale liniilor de fabricație a componentelor pasive și între liniile de fabricație a componentelor active, această dihotonizare a producției a condus la gruparea datelor pe aceste două criterii.

Valorile de scală rezultate (tabelul nr. 1) au permis determinarea profilurilor de elemente de întărire disponibile la locurile de muncă ale operatorilor de componente electronice.

Fiecare profil poate fi caracterizat printr-o scurtă listă de enunțuri descriptive ce oferă interpretarea profilului complet. Această descriere atrage atenția asupra elementelor evaluate ca fiind prezente sau absente la locul de muncă. Concomitent devine posibilă compararea posturilor de muncă, fiind vorba de aceleași enunțuri. Un element de întărire este considerat drept înalt descriptiv și prezent dacă valoarea de scală este înalt pozitivă ($\geqslant 1{,}00$), moderat descriptiv și prezent (valoare de scală $\geqslant 0{,}5$) și moderat sau înalt descriptiv dar absent dacă valoarea de scală este negativă.

Analiza profilelor în funcție de cele două tipuri de elemente de fabricație arată

TABELUL nr. 1

Valori de scală / Variabile	Componente active		Componente pasive		Global	
	Neajust.	Ajust.	Neajust.	Ajust.	Neajust.	Ajust.
1. Solicitarea aptitudinilor	.532	.575	.628	.643	.553	.608
2. Autorealizarea	.435	.332	.477	.263	.447	—.027
3. Gradul de „încărcare" al activității	.649	.880	.787	1.110	.793	1.250
4. Ocaziile de promovare	.497	.485	.393	.048	.469	—.028
5. Autoritatea	.463	.400	.397	.058	.410	—.021
6. Avantaje extraprofesionale	.283	—.080	.428	.333	.308	.009
7. Retribuția muncii	.297	—.035	.469	.248	.334	—.001
8. Relațiile cu colegii	.502	.510	.488	.298	.509	.495
9. Creativitatea	.317	.020	.223	—.447	.531	.545
10. Independența	.499	.490	.609	.593	.525	.532
11. Retroinformația	.700	1.019	.594	.555	.748	1.160
12. Aprecierea competenței	.688	.985	.575	.507	.731	1.090
13. Responsabilitate	.358	.130	.189	—.562	.270	.026
14. Siguranța postului	.613	.780	.636	.748	.639	.820
15. Fragmentarea sarcinilor	.611	.775	.530	.393	.575	.659
16. Prestigiul postului	.368	.155	.284	—.252	.336	—.002
17. Supravegherea — relații interumane	.423	.300	.446	.183	.431	—.025
18. Supravegherea — inițiere	.625	.813	.674	.768	.640	.828
19. Varietatea sarcinilor	.305	—.015	.272	—.287	.296	.014
20. Condițiile de muncă	.558	.640	.685	.799	.599	.723
21. Autonomia sarcinilor	.277	—.095	.196	—.537	.254	.035

că posturile de muncă din liniile de fabricație a componentelor electronice pasive au fost caracterizate drept locuri unde muncitorii : „sînt tot timpul ocupați", „au condiții bune de lucru" „au șefi care își învață bine oamenii cum să lucreze", „au post de muncă sigur" și „își folosesc din plin aptitudinile" ; de asemenea, muncitorii din aceste linii de fabricație **nu :** „își planifică munca independent", „iau singuri deciziile care-i privesc", „își pun în practică ideile proprii", „au de făcut ceva diferit în fiecare zi", „sînt cineva în colectiv".

Locurile de muncă din liniile de producere a componentelor electronice active se caracterizează prin aceea că muncitorii : „își pot da seama imediat cînd greșesc", „sînt apreciați pentru munca pe care o fac", „sînt tot timpul ocupați", „au șefi care își învață bine oamenii cum să lucreze", „au un post de muncă sigur". Pe de altă parte muncitorii la aceste operații **nu :** „își planifică munca independent", „beneficiază de grija în rezolvarea unor probleme personale", „au de făcut ceva diferit în fiecare zi" (v. fig. 1).

Profilul locurilor de muncă din liniile de componente pasive (fig. 2) relevă gradul înalt de încărcare cu sarcini și

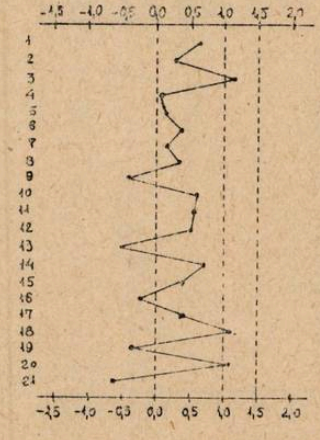


Fig. 2

folosirea intensă a aptitudinilor, siguranța postului, activitatea de inițiere a șefilor și condițiile bune de lucru. Posturile mai sînt caracterizate printr-un grad scăzut de independență și autoritate, creativitate și varietate. Pe lîngă elementele comune cu componentele pasive, la componentele active întîlnim un grad crescut de retroinformație în activitate și de recunoaștere a competenței profesionale pe baza rezultatelor.

Date fiind similitudinile dintre cele două categorii de locuri de muncă, a fost elaborat și un model global al elementelor de întărire furnizate de activitatea de confecționare a componentelor electronice (fig. 3). Valori de scală semnificative prezintă gradul de „încărcare" cu sarcinile de lucru, retroinformația, recunoașterea competenței, preocuparea șefilor direcți pentru buna inițiere în meserie a operatorilor, siguranța postului, condițiile bune de lucru, fragmentarea sarcinilor.

M. S. Vitells (1932) [17] a propus un „psihograf al postului", un model al trăsăturilor mentale selectate ca esențiale pentru succesul într-un anumit post de muncă. Pentru a-l folosi, scorurile individului la diferite trăsături erau comparate cu modelul „ideal" al postului. Corespondența era legată de posibilitatea unei bune performanțe în postul de muncă, iar deviațiile de la model, de grade variabile de succes. În mod analog, profilul elementelor de întărire a trebuințelor poate fi aplicat la calcularea unor indicatori ai gradului de corespondență dintre gama de trebuințe a persoanelor și măsura în care postul de muncă pentru care optează, oferă posibilitatea satisfacerii acestor trebuințe. În acest fel, predicția adaptării

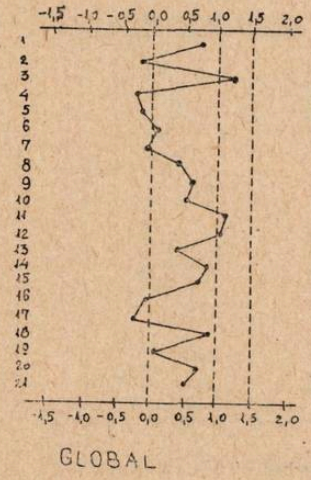


Fig. 3

la muncă numai din perspectiva cunoașterii raportului dintre aptitudini și exigențele postului, va fi completată cu o dimensiune la fel de importantă, aceea a atitudinilor generate de muncă.

Note infrapaginale

1. *W. I. THOMAS, F. ZNAMIECKI* (1918), cf. H. C. Triandis, *Attitude and Attitude change*, John Wiley, New York, 1971, p. 2.
2. *G. W. ALLPORT, Attitudes*, în : K. Thomas, *Attitudes and behaviour*, Penguin books, London. 1971, p. 17.
3. *A. W. STAATS, cf. A. G. GREENWALD, T. C. BROOCK, T. M. OSTROM, Psychological foundations of attitudes*, Academic Press, New York, 1968, p. 383.
4. *M. SHERIF, T. NEWCOMB, J. STEOTZEL, S. MOSCOVICI, cf. J. MAISONNEUVE, Introduction à la psychosociologie*, Paris, P.U.F., 1973, p. 107.
5. *H. PEAK, cf. H. C. TRIANDIS*, op. cit. p. 11.
6. *J. MAISONNEUVE*, op. cit. p. 108—110.
7. *R. J. SCHREIBER, R. S. SMITH, T. W. HARRELL, A factor analysis of employer attitudes*, Journ. appl. psychol.", 1952, *36*, nr. 3, p. 247—250 ; R. A. Katzell, *Measurement of morale in industrial morale (a symposium)*, „Personnel psychol.", 1958, *11*, nr. 1, p. 71—73 ; F. Herzberg, B. Maussner, Barbara Snyderman, *The motivation to work*, New York, Willey, 1959 ; L. W. Porter, *Job attitudes in management : II Perceived importance of needs as a function of job level*, „Journ, appl. psychol.", 1963, 47, nr. 2, p. 141—148 ; V. H. Vroom, *Work and motivation*, New York, Willey, 1964, M. D. Dunnette, J. P. Cambel, M. D. Hackel, *Factors contributing to job satisfaction and job dissatisfaction in six occupational groups*, „Organ, behav. hum. perform.", 1967, *2*, nr 2, p. 143—174 ; L. W. Porter, E. E. Lawler III, *Properties of organisational structure in relation to job attitude and job behaviour*. „Psychol. bull.", 1965, *64*, nr. 1, p. 23—51 ; *F. FRIEDLANDER, „Comparative work value systems"*, „Personnel psychol.", 1965, *18*, nr. 1, p. 1—20 ; V. Popescu, *Atitudinea morală și stimulentele materiale*, București, Edit. Academiei R.S.R., 1969 ; J. Bremont, *Où en est la mesure du moral : Revue critique*, „Rev. de Psychol. appl.", 1971, *21*, nr. 4, p. 237—270 ; G. V. Barrett, *Research model of the future for industrial and organisational psychology*, „Personal psychol.", 1972, *25*, nr. 1, p. 1—17 ; Z. Weintraub, *Profesiunea ca sursă de satisfacție*, „Rev. psychol.", *19*, nr. 3, p. 295—307, 1973, N. Jurcău, I. Latiș, *Motivarea alegerii meseriei*, „Viitorul social", 1973, nr. 2, p. 411—420 ; Xymena Gliszczynska, *The new model of worker motivation* „Prakseologia" Warszawa, nr. 3—4 (51—52) ROK 1974 ; I. Czitrom, *Factori motivaționali la muncitorii din industria construcțiilor de mașini*, „Rev. psihol.", 1975, *21*, nr. 1, p. 11—22, L. Dyer, D. F. Parker. *Classifying outcomes in work motivation research : an examination of the intrinsic-extrinsic dichotomy*, „J. appl. psychol.", 1975, *60*, nr. 4, p. 455—458 ; R. T. Barth, *An empirical examination of several job attraction and job satisfaction measures*, „Int. rev. appl. psychol", 1976, 25, nr. 1, p. 53—69 ; Z. Weintraub, *Satisfaction professionnelle dans le travail industriel*, XXI-er Congrès International de Psychologie, Paris, 1976 ; C. Mamali, *Structura motivației și calitatea satisfacției în muncă (Munca în structura valorilor sociale)*, Rev. psihol. 1977, *23*, nr. 2, p. 155—172.
8. *R. V. DAWIS, L. H. LOFQUIST, D. J. WEISS, A theory of work adjustment (a revision))*, Minnesota studies in vocational rehabilitation, *23*, 1968.
9. *O. J. GORDON, A factor analysis of human needs and industrial morale*, „Personnel ;.Psychol.", 1955, *8*, p. 1—8 ; I. C. Ross, A. Zander,

Need satisfaction and employe turnover, „Personnel Psychol.", 1957, *10*, p. 327—328 ; L. W. Porter, *A study of perceived need satisfactions in bottom and middle management jobs*, „Journal. Appl. Psychol.", 1961, *45*, p. 1—10 ; D. J. Weiss, R. V. Dawis, G. W. England, L. H. Lofquist, *An inferential approach to occupational reinforcement*, Minnesota, Studies in Vocational Rehabilitation, *19*, 1965.

10. Z. WEINTRAUB, I. FLOREA, G. OHANESIAN, C. MIRȘU, *Variabilele atitudinale ale muncii în industria componentelor electronice*, „Rev. psihol." (sub tipar).
11. F. H. BORGEN, D. J. WEISS, H. E. A. TINSLEY, R. V. DAWIS, L. H. LOFOQUIST, *The measurement of occupationnal reinforcer patterns*, Minnesota studies in vocational rehabilitation, *25*, 1968 ; Patricia C. Smith, L. M. Kendal, C. H. Hulin, *The measurement of satisfaction in work and retirement*, Rand McNally, Chicago, 1969.
12. Sistemul de prelucrare oferă posibilitatea calculării unui indice al gradului de inconsistență a răspunsurilor unui subiect, care este dat de numărul total de triade circulare aflat în matricea totală a răspunsurilor. Numărul de triade circulare a fost calculat aplicînd formula lui N. J. Kendall *(Rank correlation methods*, New York, Haffner, 1955), care indică pentru 21 itemi N.T.C. maxim = 385. Media N.T.C., varianța și deviația standard pentru răspunsuri la întîmplare au valorile 280, 840 și resp. 29. Folosind acești parametri este posibilă evaluarea probabilității ca un set complet de răspunsuri să fie dat la întîmplare. Probabilitatea de 0,001 ca un număr de triade circulare să se datoreze răspunsurilor la întîmplare corespunde la o valoare de 3 deviații standard sub medie. În consecință, scorul 193 la triade circulare este considerat scor critic în stabilirea inconsistenței răspunsurilor.
13. H. GULLICKSEN, L. R. TUCKER. *A general procedure of obtaining paired comparisons from multiple rank orders*. „Psychometrika, 1961, *26*, 1, 173—183.
14. H. GULLICKSEN, Intercultural studies of attitudes, în : E. Frederiksen, H. Gullicksen (eds.), *Contributions to Mathematical psychology*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964.
15. J. GUILFORD, *Psychometric methods*, New York, McGrae-Hill, 1954.
16. C. BOTEZ, M. MAMALI, *Critères pour l'évaluation des éxigences psychiques dans l'industrie électronique*, „Rev. roum. Sci. soc., série de psychol.", 1970, nr. 2, p. 181—191 ; C. Botez, M. Mamali, Z. Weintraub, *L'éfficience des méthodes psychologiques employées pour la selection professionnelle dans l'industrie électronique*, „Rev. roum. sci. soc.-série psychol.", 1971, nr. 2, p. 137—148.
17. M. S. VITELES, *Industrial psychology*, New York, North, 1932.

INTEGRAREA ÎNTRE ÎNVĂȚĂMÎNT, PRODUCȚIE ȘI CERCETARE ÎN SFERA OPȚIUNILOR ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE ALE ELEVILOR

DUMITRU BAZAC

În analiza amplului proces de integrare între învățămînt, producție și cercetare, orientarea opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor constituie un indicator principal de referință, întrucît reprezintă, pe de o parte, o anticipare a finalității practico-sociale a acestui proces, iar pe de altă parte, o expresie mediată a atitudinii elevilor față de procesul integrării. De altfel, în sintezele stadiale ale investigației longitudinale „Profesia mea"*, realizată între anii 1969—1976 de Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, a fost subliniat de fiecare dată tocmai faptul că evantaiul opțiunilor școlare și profesionale reflectă, cu un înalt grad de confidență, ecourile în conștiința și atitudinea elevilor și a factorilor educaționali, ale perfecționărilor din ce în ce mai susținute în ultimii ani, aduse procesului de învățămînt pe linia legării acestuia de producție și cercetare.

*) Vezi : PROFESIA MEA (sinteză preliminară comparativă 1970—1971), august 1971 ; PROFESIA MEA (sinteza etapei a III-a — clasa a VIII-a), august 1973 ; PROFESIA MEA (sinteza etapei a IV-a), noiembrie 1974, precum și buletinele interne cu același titlu, ale CCPT, redactate de Dumitru Bazac și Fred Mahler în 1975 și 1976.

a) Opțiuni profesionale ale elevilor anului al II-lea (terminal) din treapta I

Întrucît subiecții investigați erau elevi ai unor licee cu profil industrial (de construcții de mașini și electrotehnice)*, ei se aflau, în perioada efectuării investigației, în procesul unei pregătiri profesionale determinată de opțiunea deja făcută la intrarea în liceul respectiv. Totuși, după cum au demonstrat rezultatele cercetării „Profesia mea", opțiunea pentru un liceu de un anumit profil (pentru o anumită specializare) nu determină o canalizare univocă și absolută a elevului, acestuia rămînîndu-i în fapt posibilitatea unor noi opțiuni, inclusiv într-un domeniu diferit de cel al specialității școlii pe care o frecventează. Pe de o parte, aceasta se poate explica prin existența unor neajunsuri ale primei orientări sau prin eșec școlar ; pe de altă parte, în condițiile realizării unei orientări școlare și profesionale moderne, în care elevul este, nu numai obiect, dar și subiect al propriei sale orientări în viață, el își păstrează dreptul efectuării unei alte opțiuni profesionale și, respectiv, a unei alte opțiuni școlare.

În ansamblu, în distribuția opțiunilor profesionale ale elevilor anului terminal al primei trepte de liceu a fost constatată o **orientare precumpănitoare spre domeniul tehnic.** Totodată, au fost înregistrate și opțiuni pentru domeniul didactic, pentru domeniul cercetării științifice, pentru activitatea militară ca și pentru alte domenii netehnice (care solicită sau nu solicită studii superioare). De asemenea, a fost constatată o proporție de indecizi asupra profesiei lor viitoare. (Cu toate că în această categorie au fost incluși și cîțiva subiecți care nu au dat nici un răspuns referitor la profesia pe care ar dori s-o practice, proporția înregistrată este mare, cu atît mai mult, cu cît este vorba de elevi aflați în pragul absolvirii primei trepte a unor licee de profil).

În ierarhia ponderilor opțiunilor profesionale exprimate de elevii avuți în vedere, pe primul loc se situează proporția opțiunilor pentru meseria de muncitor în domeniul specialității școlii, pe al doilea — cea pentru inginer în domeniul specialității școlii, iar pe al treilea cea pentru tehnician, maistru în domeniul specialității școlii. Superioară celei înregistrate în anii precedenți, dorința de a lucra în profesii muncitorești este, totuși, încă ne-

Tabelul 1 *Distribuția opțiunilor profesionale ale elevilor anului al II-lea (terminal) al primei trepte de liceu*

Opțiuni profesionale	București		Brașov		Ploiești		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
muncitor în domeniul specialității școlii frecventate	81	32,4	25	19,7	86	69,4	192	38,4
muncitor într-un domeniu diferit de cel al specialității școlii	12	4,8	6	4,7	8	6,5	26	5,2
tehnician, maistru în domeniul specialității școlii	32	12,8	17	13,4	11	8,9	60	12,0
tehnician, maistru într-un domeniu diferit de cel al specialității școlii	1	0,4	2	1,6	1	0,8	4	0,8
inginer în domeniul specialității școlii	52	20,8	22	17,3	4	3,2	78	15,6
inginer într-un domeniu diferit de cel al specialității școlii	7	2,8	14	11,0	4	3,2	25	5,0
personal didactic fără studii superioare	1	0,4	0	0	0	0	1	0,2
personal didactic cu studii superioare	3	1,2	10	7,9	2	1,6	15	3,0
cercetător	3	1,2	3	2,4	0	0	6	1,2
personal militar	3	1,2	2	1,6	0	0	5	1,0
alte cadre fără studii superioare	10	4,0	9	7,0	3	2,4	22	4,4
alte cadre cu studii superioare	11	4,4	7	5,5	2	1,6	20	4,0
indecizi, nonrăspunsuri	34	13,6	10	7,9	3	2,4	47	9,2
TOTAL	250	100,0	127	100,0	124	100,0	501	100,0

* Din București, Brașov și Ploiești.

satisfăcătoare, în primul rînd în raport cu disponibilitățile rețelei școlare, știut fiind faptul că treapta a doua a liceului nu poate cuprinde decît jumătate din efectivele promoțiilor școlare.

Un obiectiv important al cercetării referitoare la integrarea dintre învățămînt și producție îl constituie și cunoașterea proporției de optanți pentru profesii din domeniul specialității școlii sau din alte domenii, ca reflectare a eficienței acestui proces.

După cum se constată în tabelul 2, cea mai mare proporție (4/5) de opțiuni pentru profesii din domeniul specialității școlii a fost înregistrată la elevii din Ploiești, iar cea mai mică (1/2) la elevii din Brașov, elevii din București ocupînd poziția de mijloc (cu o proporție de 2/3, echivalentă cu media la nivelul întregului lot investigat). Pe baza acestor date se poate aprecia că **măsurile luate de școală, întreprinderi, organizațiile U.T.C. și ceilalți factori implicați, pe linia integrării între învățămînt și producție au fost mai eficiente în centrul școlar Ploiești,** întrucît s-au concretizat într-o mare proporție de opțiuni pentru profesii din domeniul specialității școlii frecventate. **În centrul școlar Brașov, măsurile respective au avut ca efect exprimarea unei proporții mai mici (comparativ cu celelalte centre școlare investigate) de opțiuni pentru profesii din domeniul specialității școlii. Proporția opțiunilor profesionale, înregistrate la liceeni investigați în București, situează acest centru școlar pe linia preocupărilor medii** pentru crearea unor motivații favorabile profesiilor cuprinse în domeniile specialităților liceelor corespunzătoare, ca expresie a eficienței măsurilor luate pentru integrarea dintre învățămînt și producție.

b) Opțiuni școlare ale elevilor anului terminal (al II-lea) al primei trepte de liceu

Conform ipotezei cercetării noastre, în perspectiva realizării unei orientări optime, exprimarea unei opțiuni profesionale trebuie să fie însoțită sau urmată de o judicioasă opțiune școlară, adică e necesar ca pentru însușirea profesiei dorite să fie aleasă cea mai potrivită cale, să fie urmată cea mai convenabilă școală. Fără a se lua în discuție faptul, dacă opțiunea profesională este adecvată sau nu posibilităților individului (întrucît ancheta de opinie oferă o imagine insuficient de precisă în acest sens), putem analiza concordanța, respectiv nonconcordanța dintre opțiunile școlare și cele profesionale, acest aspect constituind, în mai mare măsură decît altele, o expresie fidelă a eficienței procesului instructiv-educativ, inclusiv a preocupărilor de integrare între producție și învățămînt.

În fond, integrarea dintre învățămînt și producție nu este un proces în sine, nu este o **acțiune-scop,** ci **o acțiune-mijloc,** adică se înfăptuiește cu **scopul** de a permeabiliza la maximum relațiile dintre școală și întreprinderile productive în folosul ambelor părți. Desigur, beneficiarul principal îl constituie generația tînără, mai exact promoțiile de elevi cărora li se oferă posibilitatea să se inițieze în diferite profesii sub îndrumarea directă a specialiștilor care muncesc în unitățile productive tutelare, a muncitorilor și celorlalți specialiști care prestează chiar profesiile cuprinse în profilurile liceelor frecventate. Totodată, datorită complexului de măsuri ce se iau în cadrul procesului de integrare între învățămînt și producție, unitățile tutelare beneficiază de avantajul asigurării din timp cu forță de muncă

Tabelul 2 *Distribuția opțiunilor profesionale ale elevilor anului terminal al primei trepte de liceu în funcție de apartenența/neapartenența lor la domeniul specialității școlii frecventate (%)*

Grupuri de opțiuni profesionale	Localitatea			Total
	București	Brașov	Ploiești	
opțiuni pentru profesii din domeniul tehnic	74,0	67,7	92,0	77,0
— din domeniul specialității școlii	66,0	50,4	81,5	66,0
— din domenii diferite de cel al specialității școlii	8,0	17,3	10,5	11,0
opțiuni pentru profesii din domenii netehnice	12,4	24,5	5,6	13,8
indecișI, nonrăspunsuri	13,6	7,8	2,4	9,2
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabelul 3 *Distribuția intențiilor pentru perioada de după absolvirea primei trepte de liceu, ale elevilor anului al II-lea (%)*

Intenții după absolvirea treptei I de liceu	Localitatea			Total
	București	Brașov	Ploiești	
Voi urma treapta a II-a a liceului	78,0	81,9	62,1	75,0
Voi urma o școală profesională	6,0	7,9	24,2	11,0
Mă voi încadra direct în producție	13,6	6,3	9,7	10,8
Alte situații	1,2	3,1	0,8	1,6
Indecișl	1,2	0,8	3,2	1,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

calificată și în concordanță cu propriile lor necesități. Printre altele, și din acest motiv, unitățile tutelare se află implicate și responsabile alături de școală, de familie și de organizația U.T.C. în alegerea școlii următoare de către absolvenții treptei I de liceu.

După cum se poate constata în tabelul 3, cei mai mulți (3/4) dintre cei investigați optau pentru intrarea în treapta a doua a liceului, peste 10% doreau să-și continue pregătirea în școli profesionale, iar 10% intenționau să se încadreze direct în producție. Aceste situații sînt, însă, în ansamblu, nesatisfăcătoare, pe de o parte în raport cu cerința ca un număr din ce în ce mai mare de absolvenți ai primei trepte să se încadreze din proprie inițiativă direct în producție — sarcină prioritară a școlii în această etapă, iar pe de altă parte, în raport cu însești așteptările față de efortul educativ investit în direcția orientării profesionale realiste, adecvate nevoilor imediate și de perspectivă ale economiei naționale.

Cu toate că investigația s-a efectuat cu puțin timp înaintea încheierii anului școlar, s-a constatat că mai exista și un număr de indecișl asupra a ceea ce vor face după absolvirea primei trepte de liceu. Cea mai mare proporție (3,2%) de nehotărîți a fost înregistrată în rîndul liceenilor din Ploiești. Și această constatare reflectă unele carențe ale procesului instructiv-educativ.

În concluzie, **evantaiul opțiunilor școlare ale absolvenților primei trepte de liceu, pe de o parte, dezvăluie o orientare predominantă spre continuarea studiilor liceale,** ceea ce, în general, ar putea constitui un fapt pozitiv, dacă nu s-ar constata că acesta reflectă o imperfectă corelare a factorului subiectiv (opțiunile) cu factorul obiectiv (cifrele de școlarizare). Totodată, se confirmă ideea **manifestării unui nivel înalt al aspirațiilor școlare și profesionale ale adolescenților noștri școlari.** Pe de altă parte, datele înregistrate pun în lumină o **orientare nesatisfăcătoare în raport cu actualele cerințe imediate puse în fața școlii, atît spre continuarea studiilor în școli profesionale cît și, mai ales, spre încadrarea directă în producție a absolvenților primei trepte de liceu.** Deși răspunde unei cerințe logice și prin aceasta poate fi consemnată ca un fapt pozitiv, concordanța între distribuția opțiunilor școlare și cea a opțiunilor profesionale reprezintă un argument care întărește concluzia de mai sus.

De aici se deduce și concluzia că, în ansamblu, preocupările pentru integrarea între învățămînt și producție se axează în insuficientă măsură pe orientarea opțiunilor școlare și profesionale ale absolvenților primei trepte de liceu în concordanță cu necesitățile actuale ale economiei naționale. De asemenea, din analiza tuturor acestor date se poate deduce existența unui **raport direct proporțional între intensitatea preocupărilor concertate ale școlii, întreprinderilor tutelare, organizațiilor U.T.C. și ale celorlalți factori implicați în procesul legării învățămîntului de producție și extensia receptivității față de aceste preocupări în cadrul colectivelor de elevi.**

c) Opțiuni profesionale ale elevilor anului terminal de liceu

Neîndoielnic, legarea învățămîntului de producție oferă terenul unor fertile confruntări ale dorințelor și posibilităților elevilor cu cerințele profesiilor. În același timp, se restructurează și motivația pentru muncă în general, pentru viitoarea profesie în special.

În acest sens, datele incluse în tabelul 4 reflectă orientarea predominantă a elevilor anului terminal de liceu către domeniul tehnic. Totodată au fost exprimate și opțiuni pentru alte categorii profesionale : personal didactic cu studii superioare, cercetător științifc etc. Se detașează preferința pentru profesii care necesită studii superioare, ceea ce înseamnă că elevii respectivi nu se mulțumeau cu studiile liceale (de a căror finalizare erau foarte aproape în momentul efectuării în-

Tabelul 4 *Distribuția opțiunilor profesionale ale elevilor anului terminal de liceu*

Opțiuni profesionale	București		Brașov		Ploiești		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
muncitor în domeniul specialității școlii frecventate	7	3,4	9	7,5	17	17,9	33	7,9
muncitor într-un domeniu diferit de cel al specialității școlii	1	0,5	1	0,8	0	0,0	2	0,5
tehinician, maistru în domeniul specialității școlii	40	19,5	10	8,3	20	21,1	70	16,7
tehnician, maistru într-un domeniul diferit de cel al specialității școlii	10	4,9	1	0,8	5	5,3	16	3,8
inginer în domeniul specialității școlii	77	37,6	62	51,7	32	33,5	171	40,7
inginer într-un domeniu diferit de cel al specialității școlii	23	11,2	11	9,2	7	7,4	41	9,8
personal didactic fără sudii superioare	0	0,0	0	0,0	1	1,1	1	0,2
personal didactic cu studii superioare	6	2,9	9	7,5	6	6,3	21	5,0
cercetător	13	6,3	0	0.0	0	0,0	13	3,1
personal militar	8	3,9	6	5.0	2	2,1	16	3,8
alte cadre fără studii superioare	3	1,5	5	4,2	1	1,1	9	2,1
alte cadre cu studii superioare	17	8,3	6	5.0	4	4,2	27	6,4
indecișI, nonrăspunsuri	0	0,0	0	0.0	0	0,0	0	0,0
TOTAL	205	100,0	120	100,0	95	100,0	420	100.0

vestigației), apreciau ca insuficient nivelul lor de instruire în raport cu propriile lor aspirații profesionale. Constatarea contribuie astfel la sublinierea încă o dată a ideii manifestării unui înalt nivel al aspirațiilor profesionale la promoțiile noastre școlare. De subliniat este faptul că în momentul efectuării investigației (luna mai 1977) **toți elevii chestionați erau decișI asupra profesiei lor viitoare.**

Între elevii investigați din diferitele centre școlare au fost înregistrate mari deosebiri în ceea ce privește opțiunile pentru profesia de muncitor (17,9% — Ploiești și numai 3,9% — București), pentru tehnician, maistru (cîte circa 1/4 la Ploiești și la București și numai circa 1/10 la Brașov), pentru inginer (3/5 la Brașov și numai 2/5 la Ploiești), pentru personal didactic cu studii superioare (7,5% la Brașov față de 2,9% la București), pentru alte cadre cu studii superioare (8,3% la București față de 4,2% la Ploiești) ș.a.m.d. Pentru profesia de cercetător au optat numai elevii bucureșteni, și anume, 6,3% dintre ei.

Diferențe pronunțate au fost constatate și din unghiul mai larg al orientării spre încadrarea direct în producție sau spre continuarea studiilor, în vederea obținerii unei calificări superioare celei dobîndite la absolvirea liceului. În acest sens, e necesar să fie făcută precizarea că, din convorbirile ghidate efectuate cu elevii respectivi, a reieșit că cei mai mulți dintre ei erau greșit informați asupra statutului pe care-l vor avea la terminarea studiilor liceale. Aceștia aveau convingerea că diploma de bacalaureat, pe care urmau s-o obțină, le va da dreptul să lucreze ca tehnicieni, maiștri. În realitate însă, absolvenții liceelor de profil au statutul de „muncitori cu înaltă calificare" care, evident, nu este echivalent cu cel de tehnician, maistru. Luarea în considerare a acestei precizări conduce la concluzia că opțiunile pentru profesia de tehnician, maistru ale elevilor anului terminal de liceu reprezentau, de fapt, orientări spre directa încadrare în producție. În consecință, imaginea exactă asupra orientărilor acestor elevi spre directa încadrare în producție reiese din însumarea opțiunilor pentru profesia de muncitori cu cele pentru profesia de tehnician, maistru.

După cum am mai arătat, una dintre modalitățile prin care se reflectă eficiența acțiunii de legare a învățămîntului de producție o constituie, în cazul elevilor liceelor de profil industrial, ponderea orientărilor spre domeniul tehnic și îndeosebi spre profesii din domeniul specialității școlii frecventate. În tabelul nr. 5, distribuției opțiunilor profesionale ale ele-

Tabelul 5 *Distribuția opțiunilor profesionale ale elevilor anului terminal de liceu în funcție de apartenența/neapartenența lor la domeniul specialității școlii frecventate (%)*

Grupuri de opțiuni prof.	București	Brașov	Ploiești	Total
opțiuni pentru profesii din domeniul tehnic	77,1	78,3	85,2	79,4
— din domeniul specialității școlii	60,5	67,5	72,5	65,3
— din domenii diferite de cel al specialiății școlii	16,6	10,8	12,7	14,1
opțiuni pentru profesii din domenii netehnice	22,9	21,7	14,8	20,6
indecișI, nonrăspunsuri				
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

elevilor anului terminal de liceu în funcție de apartenența/neapartenența lor la domeniul specialității școlii frecventate, se constată orientarea preponderentă către domeniul specialității școlii a elevilor tuturor centrelor școlare investigate. Totodată, există și unele diferențe care, într-o ierarhie a proporțiilor, de orientări în sensul analizat, situează Ploieștiul pe primul loc, Brașovul pe al doilea și Bucureștiul pe al treilea. Prin urmare, **măsurile întreprinse pentru o mai accentuată legare a învățământului de producție au avut ecou pozitiv în rîndul mai multor elevi ai anului terminal de liceu din Ploiești.**

În concluzie, la elevii anului terminal de liceu trebuie subliniată predominarea opțiunilor pentru profesii din domeniul tehnic în proporții ce reflectă **existența unei anumite concordanțe cu cerințele generale ale economiei, dar nu și cu prioritățile acute ale etapei actuale.** Pozitiv în sine, nivelul înalt al aspirațiilor profesionale exprimate de colectivitățile de liceeni investigate, nu satisface însă pe deplin specificul imperativelor acestei etape de intensă industrializare a tuturor regiunilor țării, care solicită un număr mare de muncitori cu înaltă calificare, adică de absolvenți ai liceelor de profil. Depășirea „momentului organizatoric", precum și a orientărilor prevalente și, uneori exclusive, către obținerea unei eficiențe economice crescute în activitatea tehnico-productivă a elevilor, desfășurată în contextul eforturilor concertate ale factorilor educaționali de a lega școala tot mai strîns de producție și de viață, se impune deci cu necesitate. Implicarea **diferențiată** în acest amplu proces a factorilor educativi și prin aceasta sporirea atribuțiilor întreprinderilor tutelare, inclusiv în sensul motivării **în masă** a elevilor pentru profesii în concordanță cu nevoile proprii de forță de muncă, constituie una dintre măsurile care își găsesc locul între priorități. În aceeași ordine se înscriu contribuțiile organizațiilor U.T.C. din școală și, respectiv, din întreprinderile tutelare care — sub semnul unei viabile conlucrări — trebuie să marcheze desfășurarea procesului integrării între învățămînt și producție, nu numai acolo unde activitatea tehnico-productivă a elevilor se efectuează în microîntreprinderi, ci și în toate celelalte unități școlare.

d) Opțiuni școlare (postliceale) ale elevilor anului terminal de liceu

În conformitate cu nivelul înalt al aspirațiilor profesionale pe care le-au exprimat, elevii anului terminal de liceu au optat cu precădere pentru continuarea studiilor. După cum se constată în tabelul 6, peste 4/5 dintre elevii lotului investigat au formulat opțiuni pentru o facultate a unui institut de învățămînt superior. Cea mai mare proporție de opțiuni pentru această alternativă (aproape 9/10) a fost înregistrată la elevii din București. Și în rîndul liceenilor din Brașov a fost consemnată o proporție de opțiuni pentru continuarea studiilor, superioară celei constatată la nivelul întregului lot cercetat. Comparativ cu elevii celorlalte centre școlare avute în vedere, liceenii din Ploiești au exprimat o proporție relativ mult mai mică de opțiuni pentru învățămîntul superior (peste 2/3).

Pentru directa încadrare în producție, în ansamblu, a fost înregistrată o proporție redusă de opțiuni, dar cu diferențe pronunțate între centrele școlare avute în vedere. Astfel, în timp ce 13.7% dintre elevii ploieșteni și-au exprimat intenția ca după absolvire să se încadreze direct în producție, numai 4,4% dintre elevii bucureșteni și 8,3% dintre elevii brașoveni au efectuat aceeași opțiune.

Tendința de amînare a confruntării cu activitatea productivă în calitate de personal muncitor, pe care o sugerează mulțimea datelor ce atestă orientarea masivă a elevilor anului terminal de liceu spre învățămîntul superior ca și spre profesii

Tabelul 6 *Distribuția opțiunilor școlare (postliceale) ale elevilor anului terminal de liceu (%)*

Opțiuni școlare (postliceale)	București	Brașov	Ploiești	Total
o facultate a unui institut de învățămînt superior	88,3	85,9	62,1	81,7
o școală postliceală *	3,9	0,0	16,8	5,7
mă voi încadra direct în producție	4,4	8,3	13.7	7,6
alte situații	2,4	2,5	4,2	2,9
indecișI	1,0	3,3	3,2	2,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

*) Investigația a fost efectuată în luna mai 1977 ; prin „Măsurile privind perfecționarea învățămîntului liceal și profesional" adoptate de Plenara CC al PCR din 28—29 iunie 1977, școlile postliceale au fost desființate.

din domenii netehnice, generează deducția că cel puțin pentru unii elevi acțiunea factorilor educativi a fost insuficientă prin măsurile luate pe linia integrării între învățămînt și producție, iar elevii au fost în mică măsură receptivi față de aceste măsuri. Totodată, după cum rezultă din alte date ale cercetării, **la elevii anului terminal de liceu este simptomatică concepția potrivit căreia pentru autorealizarea profesională este preferabilă ruta care conține mai întîi încercarea de a depăși examenul de admitere în învățămîntul superior și, abia apoi, în caz de nereușită, încadrarea în producție.**

*

Configurația datelor înfățișate generează suficiente motive pentru evaluarea critică a preocupărilor de stringere a legăturii între școală și producție, prin prisma activității de orientare școlară și profesională desfășurată în centrele școlare investigate. Din aceasta decurge că în cursul anilor terminali e necesar să se urmărească rezolvarea cel puțin a următoarelor obiective ale orinetării profesionale : consilierea elevilor pe întreaga durată a anului școlar (dar nu transformarea în „dădăceală") și de către toate cadrele didactice din școală ; asocierea la desfășurarea acestui act important și a reprezentanților întreprinderilor tutelare ; culegerea și transmiterea sistematică în fața elevilor a celor mai noi informații despre locurile de muncă disponibile ; paralel cu îndrumarea celor care în pragul absolvirii manifestă încă nehotărîre, remedierea unor efecte ale slabei preocupări pe această linie desfășurată în perioadele anterioare (în anumite situații chiar reorientarea profesională a elevilor) ; cooperarea activă (conlucrarea cu tinerii înșiși în toate aceste acțiuni cu atît mai mult cu cît aceasta răspunde unei dorințe a lor, ce-i drept, de cele mai multe ori disimulată sub masca indiferenței, a rezervei sau chiar a opoziției neselective față de ceea ce provine de la adulți ; implicarea mai susținută a organizațiilor U.T.C. școlare și din întreprinderi, îndeosebi prin acțiuni comune, în desfășurarea procesului de orientare profesională a elevilor.

În sfîrșit, în contextul favorizant al intensificării preocupărilor tuturor factorilor implicați și pe multiple planuri de realizare a integrării între învățămînt și producție, activitatea de orientare școlară și profesională trebuie să fie fundamentată pe analiza obiectivă a raportului tridimensional : opțiuni — posibilități — cifre de școlarizare. **În același timp, cultivarea unei astfel de optici realiste în cursul efectuării orientării profesionale contribuie la asigurarea eficienței procesului de integrare analizat.**

BREVIAR

„OCROTIREA NATURII ÎN JUDEȚUL ARAD", volum apărut recent la Arad, sub coordonarea științifică a prof. Aurel Ardelean, sintetizează preocupări ale profesorilor de geografie și biologie, a altor specialiști privind cunoașterea și ocrotirea naturii județului. Cuprinzînd teme deosebit de interesante (din care amintim caracterizarea fizico-geografică a județului, monumentele naturii, ecosistemele naturale, combaterea poluării mediului, educarea tinerei generații pentru protecția mediului ș.a.), lucrarea se adresează deopotrivă elevilor, învățătorilor, profesorilor, altor specialiști și în general tuturor celor interesați de problemele deosebit de complexe, referitoare la ocrotirea mediului înconjurător.

Octavian Mîndruț

UTILIZAREA TESTELOR PEDAGOGICE ÎN EVALUAREA RANDAMENTULUI ELEVILOR ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR TEHNICO-PRODUCTIVE

Lector univ. **DUMITRU OZUNU**
I.C.P.P.D. Cluj-Napoca

1

Verificarea rezultatelor activității elevilor constituie un moment esențial, deoarece furnizează informații despre eficiența muncii instructiv-formative, informații care vor servi la reglarea desfășurării ulterioare a acesteia și la îmbunătățiri calitative. Dacă la obiectele de învățămînt „tradiționale" există anumite tehnici de verificare bine fixate în stilul de muncă al profesorilor, la instruirea tehnico-productivă se simte nevoia găsirii unor modalități de evaluare care să reflecte cît mai fidel nivelul de pregătire a elevilor. Aceasta deoarece, pe de o parte, se urmăresc atît cunoștințele de tehnologie, cît și deprinderile de muncă practică, iar pe de altă parte, verificarea nu se poate face în fiecare oră, ci doar în anumite perioade, în funcție de momentul de pregătire pe care-l parcurg elevii [1]. Aprecierile făcute trebuie să ofere o viziune sintetică asupra nivelului de pregătire a elevilor, să nu aibă un caracter situativ-temporal care s-ar putea să nu corespundă realității [2]. În această situație, preocupările de ameliorare a metodologiei evaluării randamentului elevilor și-n cadrul pregătirii tehnico-productive sînt binevenite.

În verificarea cunoștințelor tehnice poate fi deosebit de eficientă și utilizarea testelor pedagogice. Acestea pot fi aplicate la sfîrșitul unui an școlar sau la încheierea unui ciclu de instruire practică. Important este că între momentele de utilizare a unor astfel de teste să existe o perioadă suficient de mare [3]. Întrebările care alcătuiesc testul trebuie să se refere la problemele esențiale ale meseriei în care elevii sînt pregătiți. Nu punem în discuție avantajele și dezavantajele pe care le prezintă testele pedagogice, nici felul în care trebuie elaborate și utilizate aceste teste, deoarece avem

destule lucrări de specialitate în acest sens [4]. Deși este recunoscută incontestabila eficacitate a testelor pedagogice în aprecierea cunoștințelor elevilor, totuși este foarte scăzută încă proporția celor care apelează la astfel de teste în evaluarea cunoștințelor tehnice însușite în cadrul procesului de instruire practică din gimnaziu.

2

Încercînd să mărim gradul de obiectivitate al aprecierii cunoștințelor tehnice însușite de elevi pe parcursul ciclului gimnazial, am elaborat un test de cunoștințe de lăcătușărie generală, pe care l-am utilizat la finele clasei a VIII-a. Testul pedagogic de apreciere a nivelului cunoștințelor de lăcătușerie generală era doar un instrument ale cărui date au fost coroborate cu rezultatele altor examinări și probe, în special probe practice. Exagerările în direcția utilizării exclusiviste a testelor docimologice nu sînt dorite, deoarece pot contribui la formarea unei imagini neconforme realității despre nivelul de pregătire a elevilor. Este indicată folosirea acestor mijloace împreună cu alte forme de control [6]. Testul pe care l-am elaborat se prezintă sub forma unui caiet care conține 32 de întrebări din domeniul lăcătușăriei. În fixarea acestor întrebări am pornit de la un număr de 56 asemenea probleme, elaborate de către cinci maiștri-instructori, din care am reținut doar pe cele semnificative (32), în urma aplicării lor pe un lot pivot format din 79 de elevi din clasa a VIII-a.

În selecționarea întrebărilor am urmărit ca acestea să acopere întreaga materie parcursă, deoarece în clasa a VIII-a se încheie un ciclu de instruire practică. În acest sens, întrebările din test se referă la : calitățile materialelor folosite în lăcătușărie ; diferitele operații și faze de muncă ; unelte, scule și aparate utilizate în lăcătușărie ; organizarea locului de muncă și protecția muncii. A fost necesar ca întrebările să nu fie nici prea ușoare, nici prea grele. Dacă problema a fost rezolvată de mai puțin de 25% din subiecți era prea dificilă, iar dacă o rezolvau peste 75% dintre elevi era prea ușoară. În ambele situații era necesară eliminarea problemei respective sau transformarea, reformularea ei, pentru a se conferi testului o valoare discriminativă acceptabilă.

Cele 32 de întrebări sînt precedate de instrucțiunile și precizările necesare completării testului de către subiecți, precum și de trei exemple cu probleme asemănătoare celor din test. Aceste exemple au fost date pentru a ilustra modul în care urma a se răspunde la întrebări. Întrebările testului sînt așezate într-o ordine care respectă principiul gradării : de la simplu la complex, de la ușor la greu, realizîndu-se în acest fel o acomodare progresivă a subiecților cu sarcina. Considerînd că întrebările nu sînt egale ca dificultate și importanță, am efectuat o ponderare în aprecierea cantitativă a răspunsurilor [7]. Această ponderare face ca punctajul maxim posibil să fie mai mare decît numărul întrebărilor (32). În cazul rezolvării integrale și corecte a testului se obțin 80 de puncte. Cota maximă posibilă fiind destul de mare, există posibilitatea distribuirii diferențiate a elevilor în funcție de rezultatele obținute.

3

Testul de cunoștințe de lăcătușărie generală a fost aplicat unui număr de 139 băieți din clasele a VIII-a de la trei școli generale din municipiul Cluj-Napoca, la sfîrșitul anului școlar 1975/1976. Am utilizat această tehnică de verificare, dorind să obținem date care să reflecte cît mai fidel nivelul de pregătire a elevilor. Pe lîngă funcția indicativă, rezultatele obținute de subiecți pot avea și o funcție prognostică. La finele clasei a VIII-a elevii sînt puși în situația de a opta pentru un anumit liceu. Or, pentru cei care doresc să urmeze licee tehnice, testele pedagogice, alături de cele de aptitudini, pot oferi date, din care să rezulte, dacă opțiunea lor este corectă sau nu. Cotele obținute la testul pedagogic au fost comparate cu notele acordate pe parcursul claselor VI—VIII, cînd elevii și-au însușit elementele de lăcătușărie generală. Deși la pregătirea tehnico-practică din gimnaziu aprecierea se făcea prin calificative calitative, am cerut maiștrilor-instructori să acorde și note pentru a putea avea material care să poată fi corelat cu rezultatele testelor.

Am mai aplicat și o baterie de probe psihologice, destinate măsurării nivelului de dezvoltare a aptitudinilor tehnice. Bateria era compusă din : Materiale progresive Raven 1938, testul hîrtie-creion de gîndire tehnică — Peteanu, probe Gralifet de transmisie a mișcărilor, proba Piorkowsky, proba de reprezentare spațială Minnesota, testul de urmărire din bateria Mac Quarrie, proba de precizie a mișcărilor manuale „Tragere de linii forma A" și testul de rapiditate manuală „O cruce într-un cerc". Rezultatele la probele psihologice au fost corelate cu rezultatele subiecților la testul de cunoștințe și notele de la pregătirea tehnico-practică.

4

Modul de prelucrare a datelor culese trebuia orientat în direcția relevării notelor specifice ale utilizării testelor de cunoștințe în aprecierea nivelului de pregătire tehnică practică a elevilor din ciclul gimnazial. Astfel, un prim pas neție de note nu a fost posibilă constituirea grupei de rezultate foarte slabe, iar grupe de rezultate slabe este convențională, deoarece ea corespunde notei 5, care se situează la nivelul minim al exigențelor programei și nu sub acest nivel. Sînt mai mari proporțiile elevilor cu rezultate bune și foarte bune, fiind mai scăzută și ponderea celor cu performanțe mijlocii. Încercăm să explicăm această situație, prin faptul că în aprecierea prin

Tabel nr. 1

Decile	X	IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I
Subiecți (%)	13,70	15,70	22,15	18,40	10,70	4,30	6,45	4,30	2,15	2,15
Calificativul (%)	F. bun — 29,40		Bun — 40,55		Mijlociu — 21,45			Slab — 6,45		F. slab 2,15

cesar l-a constituit elaborarea unui etalon la care să se raporteze cotele individuale în vederea semnificării lor prin indicarea locului ocupat de fiecare subiect în cadrul grupului. Avînd o distribuție asimetrică a rezultatelor, am întocmit un etalon în zece trepte. În tabelul nr. 1 sînt prezentate rezultatele subiecților la testul de lăcătușărie, arătîndu-se repartiția lor procentuală pe decile.

Rezultă că aproape 2/3 din elevi cuprinși în investigație posedau un bagaj bogat de cunoștințe tehnice, rezultatele lor fiind bune sau foarte bune. Pe lîngă subiecții cu rezultate mediocre există și categoriile celor slabi și foarte slabi. De aici rezultă că nu au putut fi ridicați toți elevii la nivelul exigențelor programelor de pregătire tehnico-productivă. Această situație este mai gravă pentru subiecții care au optat pentru licee industriale cu profil tehnic. Din cele 8,60% cazuri cu rezultate slabe și foarte slabe aproape 3/4 dintre elevi intenționau să urmeze licee cu specific tehnic, opțiunea lor nefiind fundamentată corespunzător în ceea ce privește nivelul de pregătire.

Testul pedagogic a pus în evidență diferențe mai mari între subiecți decît notele acordate pe parcursul predării-însușirii lcătușăriei generale. Calculînd mediile, nici un subiect nu se situa sub nivelul notei 5. Majoritatea elevilor erau cuprinși între limitele 7—10. În acest fel nuanțarea aprecierilor s-a redus mult. Totuși, încercînd să facem o delimitare în cadrul limitelor 10—5 am considerat ca slabi pe cei cu medii de 5, mediocri pe cei cu medii de 6 și 7, buni pe cei cu 8 și 9 și foarte buni pe elevii care aveau media generală 10. Subiecții s-au repartizat în felul următor pe aceste grupe de nivel: foarte buni — 32,53%; buni — 52,47%; mediocri — 10,70%; slabi — 4,30%. La clasificarea în funcintermediul notelor doza de subiectivitate a fost mare. Acțiunea factorilor care determină subiectivitatea și inconstanța notării la celelalte obiecte școlare este valabilă și-n cazul pregătirii tehnico-productive. Mai adăugăm aici și „prejudecata" că la această disciplină nu pot exista elevi neclasificați sau cu note mici.

Considerăm că este necesar ca în acordarea de calificative maiștrii instructori să nu se ghideze numai după notele pe care le dau în scop orientativ sau numai pe baza unor observații mai mult sau puțin sistematice. Utilizarea testelor de cunoștințe mărește gradul de corectitudine a aprecierilor, bazîndu-se pe un sistem unitar de cerințe obiectivizate prin raportare la un grup mare de elevi.

În ceea ce privește rezultatele la probele psihologice, vom arăta doar legătura acestora cu nivelul de pregătire tehnică a subiecților. Despre nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice și aportul pregătirii tehnico-practice în această direcție s-a discutat cu alt prilej [8]. După cum se știe, nu trebuie să ne așteptăm la corelații ridicate între nivelul de cunoștințe și performanțele la probele psihologice. Totuși, există o anumită incidență între gradul de dezvoltare a anumitor aptitudini speciale și gradul de pregătire (cunoștințe, deprinderi) în acea direcție [9]. Corelînd rezultatele subiecților la probele psihologice cu rezultatele la testul pedagogic, pe de o parte, iar pe de altă parte cu mediile generale obținute pe baza notelor acordate de maiștri-instructori, au fost evidențiați coeficienți mai mari pentru prima categorie de corelații. Indicii stabiliți au fost mai mari aproape pentru toate probele psihologice cuprinse în baterie. De ce? Între puterea discriminativă a probelor psihologice și puterea discriminativă a testului pedagogic există o concordanță mai mare decît cea dintre puterea discriminativă a

probelor psihologice și capacitatea de diferențiere a mediilor. Subiecții situați înspre limitele extreme de dezvoltare a aptitudinilor tehnice, prezentau de regulă aceeași situație și-n ceea ce privește nivelul de pregătire tehnică. Testul de lăcătușărie generală a corelat mai puternic cu testul hîrtie-creion de gîndire tehnică — Peteanu ($r = .34$ semnificativ pentru $P < .01$).

Anumiți itemi din cadrul testului pedagogic au corelat puternic cu diversele probe din baterie, făcînd apel la reprezentările spațiale sau la gîndire. În acest caz, respectivii itemi pot fi considerați probleme care vizează diagnosticul psihic. Citirea unor schițe, depistarea unor lacune sau elemente dispuse greșit face apel și la elementele psihice, nu numai la cunoștințele tehnice ale subiecților. Testul poate oferi deci și unele indicații, desigur aproximative, despre nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice.

5

Testele pedagogice, pe lîngă contribuția la verificarea nivelului de pregătire la terminarea gimnaziului, pot servi și orientării școlare și profesionale. Este firesc ca elevii care doresc să se îndrepte spre licee cu profiluri tehnice, pe lîngă aptitudinile cerute, să obțină rezultate bune la pregătirea tehnico-productivă, rezultatele manifestate și prin cotele ridicate la teste. Apoi, chiar rezultatul la test poate da anumite indicii despre nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice. Rezolvarea unor probleme din testul de lăcătușărie face apel la elemente din structura aptitudinilor tehnice. Alți cercetători au constatat că există o legătură între nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice și rezultatele subiecților la teste pedagogice de fizică și matematică [10].

Testele pedagogice pot servi la fixarea punctului de plecare în pregătirea tehnico-productivă la începerea treptei I de liceu, stabilindu-se nivelul de cunoștințe tehnice al fiecărui elev din clasă. În acest fel, activitatea didactică din liceul industrial poate fi organizată și desfășurată în funcție de particularitățile bagajului tehnic informațional al elevilor, creîndu-se posibilitatea măririi eficienței procesului de pregătire tehnico-productivă.

Funcțiile de inventariere, diagnostic și prognostic ale testelor pedagogice [11] se realizează optimal în cazul utilizării acestor mijloace de verificare în cadrul pregătirii tehnico-productive. Necesitatea utilizării testelor pedagogice, în vederea evaluării randamentului elevilor în cadrul pregătirii tehnico-practice, poate fi motivată prin :

a) Pregătirea tehnico-productivă în gimnaziu a dobîndit un loc prioritar în gimnaziu, avîndu-se în vedere diversificarea liceelor pe tipuri și profile încă din treapta I. În acest context, instruirea tehnico-productivă constituie unul dintre mijloacele principale care contribuie la integrarea elevilor în ansamblul solicitărilor liceului. Or, testul pedagogic reprezintă un instrument util în stabilirea gradului de acord dintre nivelul de pregătire de la finele gimnaziului și cerințele din liceul pe care elevul vrea să-l urmeze.

b) Aprecierea rezultatelor elevilor în gimnaziu la disciplina pregătire tehnico-productivă se face prin calificative care prezintă dezavantajul că sînt globale și grosiere. Acest mod de apreciere nu satisface exigențele orientării școlare și profesionale la terminarea ciclului gimnazial. După cum s-a arătat, nici utilizarea notelor nu ar fi satisfăcătoare din acest punct de vedere. Testul pedagogic poate să răspundă în bună măsură cerinței aprecierii nuanțate a elevilor.

c) Utilizarea testelor pedagogice ar constitui un pas important înspre modernizarea metodologiei pregătirii tehnico-productive, care în gimnaziu se mai desfășoară încă în multe locuri în mod empiric și insuficient de bine legată de învățămintele științei pedagogice.

Desigur, în aprecierea elevilor nu ne putem limita doar la informațiile oferite de testele pedagogice. Este necesară corelarea cu datele culese prin completarea fișei de evaluare a randamentului elevilor în cadrul pregătirii tehnico-productive, precum și cu rezultatele obținute la probele practice de lucru. Important este ca imaginea sintetică pe care ne-o formăm despre elevi să nu fie global-aproximativă, ci să conțină elemente de profunzime în toate direcțiile de solicitare în cadrul instruirii practice. În acest sens, testul pedagogic constituie un mijloc excelent de investigație a sistemului de cunoștințe tehnice.

NOTE INFRAPAGINALE

1. *A. A. BÎTEV, Metodika prepodavania tehniceskih disțiplin*, Izdatelstvo „Vîșeișaia școla", Minsk, 1975, p. 39.
2. *D. OZUNU, Aspecte psihologice ale procesului de însușire a lăcătușăriei generale*, în „Învățămîntul liceal și tehnic-profesional", nr. 10/1976.
3. *I. RADU, Psihologie școlară*, Ed. științifică, București, 1974, p. 158.

4. *I. HOLBAN, Incursiuni în problemele docimologice*, în „Revista de pedagogie", nr. 5/1973 ; D. MUSTER, *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice. Contribuţie la modernizarea examenelor*, E.D.P. Bucureşti, 1970 ; T. SIMIONESCU, *Randamentul şcolar. Metode şi tehnici de obiectivizare a notării*, E.D.P., Bucureşti, 1976.
5. Vezi *D. OZUNU, Factori psihici implicaţi în însuşirea lăcătuşăriei*, în „Revista de psihologie", nr. 4/1977.
6. *T. SIMIONESCU, Op. cit.*, p. 165.
7. *I. RADU, Op. cit.*, p. 160.
8. Vezi *D. OZUNU, Factori psihici implicaţi în însuşirea lăcătuşăriei generale*, în „Revista de psihologie", nr. 4/1977.
9. vezi D. OZUNU, *Formarea aptitudinilor tehnice prin munca productivă în atelierele şcolare*, în „Învăţământul liceal şi tehnic profesional", nr. 2/1974 ; D. OZUNU, *Obiecte şcolare cu rol predominant în dezvoltarea aptitudinilor tehnice*", în „Revista de pedagogie", nr. 11/1974.
10. PH. VERNON, *La structure des aptitudes humaines*, P.U.F., Paris, 1952, p. 143.
11. E. PLANCHARD., *Cercetarea în pedagogie* (traducere din lb. franceză), E.D.P., Bucureşti, 1972, p. 163 ; G. de LANDSHEERE, *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele. Manual de docimologie* (traducere din lb. franceză), E.D.P., Bucureşti, 1975, p. 55.

DESENUL TEHNIC, componentă de bază, indispensabilă a educaţiei tehnologice

Prof. ing. **NICOLAE DINU**

Dezvoltarea industrială fără precedent a ţării noastre implică răspunderi mari pentru învăţământ, care are obligaţia de a pregăti forţa de muncă necesară economiei naţionale. Este vorba nu numai de asigurarea forţei de muncă necesară pentru perioada imediat următoare de 2—3 ani, ci şi de perspectiva mai îndepărtată, pînă prin anul 1990, aşa cum este conceput planul de dezvoltare a economiei naţionale.

Este important de ştiut unde se găsesc în prezent cei care vor asigura forţa de muncă necesară în perioada pînă în 1990. Aceasta rezultă din consultarea tabelei de mai jos :

Perioada intrării în producţie	În ce clase se află cei care vor asigura forţa de muncă, după gradul de pregătire :	
	cu pregătire de 10 clase	cu pregătire de 12 clase
1978—1980	elevi în clasele X, IX şi VIII	elevi în clasele XIII, XII, şi X (în 1978 absolvă liceul două promoţii : una cu 13 clase şi alta cu 12 clase)
1981—1985	elevi în clasele VII, VI, V, IV şi III	elevi în clasele IX, VIII, VII, VI şi V
1986—1990	elevi în clasele II, I şi preşcolari de 5, 4 şi 3 ani	elevi în clasele IV, III, II, I şi preşcolari de 5 ani

Știind că unitățile industriale au fost și vor fi în continuare înzestrate cu utilaje de înaltă tehnicitate, de valoare foarte ridicată, cei ce vor fi chemați mîine să mînuiască această tehnică modernă și care astăzi se află pe băncile școlii trebuie să aibă o pregătire temeinică de specialitate, pe lîngă pregătirea de cultură generală.

Transformările ce au avut loc în ultimul timp în învățămînt trebuie înțelese nu numai în sensul că școala va putea asigura de acum pregătirea tineretului școlar în strînsă legătură cu nevoile de forță de muncă ale economiei naționale, rezumînd aceasta doar la aspectul cantitativ, ceea ce ar constitui o gravă greșeală. Trebuie înțeles că acestea privesc, cel puțin în egală măsură temeinicia pregătirii tineretului școlar, deci calitatea pregătirii. Numai avînd o pregătire solidă, tinerii absolvenți se vor putea integra ușor, într-un timp scurt, în producție și vor putea face față cerințelor tot mai mari ale producției de bunuri materiale, impuse atît de ritmul accelerat al dezvoltării producției, cît și de gradul înalt de tehnicitate al utilajelor, de modernizarea proceselor tehnologice etc.

Asigurarea unei astfel de pregătiri necesită timp îndelungat și trebuie să înceapă de la cea mai fragedă vîrstă, chiar din anii de grădiniță. Ea se poate introduce la început prin jucării, jocuri, povestiri, concursuri, vizite la ateliere școlare și chiar la unele întreprinderi, broșuri cu ilustrații sau planșe cu diferite imagini alb-negru sau color, diapozitive, diafilme, filme etc., realizate corespunzător, la nivelul de înțelegere al copiilor. Treptat se pot introduce lucrări simple care se pot executa cu ajutorul unor unelte sau scule. Toți copiii au curiozitatea de a desface jucăria pentru a vedea ce este înăuntru. Să-i punem la îndemînă jucării demontabile, dar și uneltele necesare cu care să poată lucra. Jucîndu-se, copilul se va instrui, va începe să cunoască treptat nu numai forme, mărimi, culori, dar și noțiuni elementare din tehnică : diferite materiale, unelte, scule, organe de mașini, semnificația unor simboluri și chiar denumirile unor mașini ale căror imagini le-a văzut, așa cum s-a arătat mai sus, sau le are în grădiniță sub forma unor machete. Noțiunile despre linii și unele simboluri pot fi înțelese la vîrsta copiilor din grădiniță. Toate acestea constituie elemente importante ale unei educații tehnologice.

Proporțional cu vîrsta, cu puterea de înțelegere și de efort fizic, se pot introduce, în mod gradat, și la clasele I-IV astfel de elemente îmbinate cu lucrări diferite, prin care să se asigure dezvoltarea în continuare a educației tehnologice și deci că se asigure trecerea pe o nouă treptă a copiilor, prin lărgirea orizontului de cunoaștere și formare în mod treptat a unor priceperi și deprinderi elementare de muncă.

În cursul claselor gimnaziale elevii își pot lărgi pregătirea în cadrul activităților practice-productive prevăzute de programele școlare, trecînd succesiv prin efectuarea de lucrări în lemn, în metal și de electrotehnică.

Elevii școlii generale, însă, au nevoie de un suport de bază al educației tehnologice : *desenul industrial.* Acesta constituie cea mai indicată modalitate prin care se pot exprima concepțiile, ideile tehnice ale oamenilor. El este socotit pe bună dreptate un *limbaj universal,* pentru că este ușor înțeles de toți cei care posedă o minimă pregătire tehnică. Peste tot unde oamenii lucrează în fabrici, în mine, pe șantiere de tot felul, în instituții de cercetare și proiectare și, în general, unde se elaborează planuri pentru cucerirea și transformarea naturii, pentru conceperea unor mijloace noi, moderne (pentru săpat, ridicat, transportat sau pentru transformarea materiilor prime și materialelor în produse utile), se folosește pe scară foarte largă desenul industrial, fără de care toate acestea nu s-ar putea realiza. Fără acest limbaj universal valabil, acest instrument atît de valoros, nu ar fi fost posibil să se realizeze progresul fără precedent în domenii din cele mai variate ale științei și tehnicii, cum sînt : mecanizarea și automatizarea producției ; dezvoltarea ciberneticii ; tehnica construcției și lansării sateliților artificiali ai pămîntului și zborul în spațiul cosmic etc.

Orice idee în tehnică, oricît de valoroasă ar fi ea, nu se poate exprima și nici pune în practică fără ajutorul desenului tehnic. Nimeni nu poate contesta că desenul industrial constituie un valoros mijloc de cunoaștere și de comunicare și servește la realizarea în practică a gîndirii creatoare a omului. El contribuie substanțial la dezvoltarea gîndirii tehnice și, în același timp, la dezvoltarea imaginației, a spiritului de observație, a atenției și memoriei, a înțelegerii reprezentărilor în spațiu. Totodată desenul industrial realizează educarea estetică, a gustului pentru frumos, a simțului proporțiilor și preciziei etc. Întreaga educație tehnologică a tineretului școlar se sprijină nemijlocit pe desenul industrial.

Nu se poate concepe integrarea optimă a tineretului școlar în viața socială de mîine, cu un ritm alert de industrializare și promovare a progresului tehnico-științific, fără asigurarea bazelor științei și tehnicii moderne, fără cunoașterea celor mai avansate realizări ale tehnicii contemporane și a limbajului său unic, universal, desenul tehnic industrial.

Transformările produse în privința profilurilor și specializărilor în care se pregătesc elevii liceelor, au determinat substanțiale schimbări în planurile de învățămînt, ceea ce contribuie din plin la realizarea unei educații tehnologice corespunzătoare a tineretului școlar, în strînsă legătură cu nevoile economiei naționale.

Așa cum s-a menționat mai înainte, elevii claselor V-VIII din ciclul gimnazial realizează și ei o activitate practică-productivă într-un număr de 2—4 ore/săptămînă, în funcție de clasa din care fac parte. Există școli în care se realizează produse a căror valoare se cifrează la zeci și, în cîteva cazuri, chiar la sute de mii de lei. Așa cum este lesne de înțeles, elevii realizează produse diferite din planul de producție al întreprinderilor care le patronează, unele produse necesare dotării atelierelor și laboratoarelor sau uzului gospodăresc al școlilor proprii, cît și unele produse pentru diverse nevoi ale populației, care sînt valorificate prin vînzare în cadrul unui magazin. În același timp, nu trebuie uitat că elevii participă și la lucrările din cadrul cercurilor tehnice aplicative.

Înțelegerea de către elevi a explicațiilor și îndrumărilor date de maiștrii-instructori în procesul de muncă este mult îngreuiată de faptul că elevii nu posedă un anumit minimum de cunoștințe despre desenul industrial. Din această cauză se întîlnesc dese cazuri în care ei execută diversele produse pe baza intuiției, în mod meșteșugăresc, neavînd asigurate cunoștințe nici măcar pentru întocmirea sau citirea unei schițe, a unui obiect cît de simplu.

Singurul obiect de învățămînt în cadrul căruia ar fi putut obține un minimum de cunoștințe în acest sens este desenul. Studiindu-se programele școlare, începînd de la grădiniță și pînă la clasa a VIII-a, se constată că acestea prevăd cunoștințe numai din domeniul artistic, al picturii, care au importanța lor instructiv-educativă și trebuie să rămînă în continuare. Nu sînt prevăzute însă nici un fel de cunoștințe nici la grădiniță, dar nici la clasele I-IV și mai ales la clasele V-VIII, prin care să se asigure o cît de elementară pregătire a elevilor în domeniul desenului tehnic, componentă indispensabilă a educației tehnice-tehnologice.

La începutul anului școlar au fost date recomandări profesorilor de desen ca în cadrul orelor de desen să se introducă, în paralel cu celelalte cunoștințe, și cunoașterea unor elemente din desenul tehnic, dar traducerea lor în fapt este incertă, pentru că acestea nu s-au introdus prin programa școlară, cînd ar fi devenit obligatorii și, în același timp, este foarte greu pentru profesor, ca într-o singură oră de desen pe săptămînă să poată realiza și latura artistică prevăzută de programă și cea tehnică prevăzută în recomandări. Este de presupus că cei mai mulți, avînd ei înșiși o pregătire în domeniul artistic, nu vor putea renunța tocmai la o parte din această latură și vor realiza în mică măsură sau chiar deloc îndrumările privind cunoașterea de către elevii claselor V-VIII a unor elemente de desen tehnic.

Educația tehnologică pe care dorim s-o asigurăm elevilor trebuie să aibă la bază în mod obligatoriu, cunoașterea științifică. Nu este normal să lăsăm elevii să lucreze mai departe piesele din atelier sau diversele lucrări la cercurile tehnico-aplicative după ochi, din intuiție, fără să știe să întocmească și să poată citi o schiță, un desen cît de simplu, după care să se conducă spre a le putea construi.

Situația poate fi remediată prin introducerea la clasele I-IV a unor cunoștințe elementare pregătitoare pentru trecerea la învățarea în clasele V-VIII a unor noțiuni de desen tehnic, care să-i ajute să înțeleagă ceea ce lucrează în atelierele școlare, cît și în cadrul cercurilor tehnico-aplicative.

Cunoștințele respective trebuie prevăzute în programele școlare, pentru a avea certitudinea realizării lor, dar totodată trebuie să se acorde prin planul de învățămînt și timpul corespunzător pentru parcurgerea acestora. Există mai multe soluții în acest scop :

1 — Introducerea unei ore de desen industrial la clasele V-VIII, ceea ce ar rezolva foarte bine problema.

2 — Destinarea unui anumit număr de ore din volumul orelor de desen din-tr-un an, pentru pregătirea elevilor în desenul industrial la clasele V-VI și introducerea unei ore de desen industrial pe săptămînă la clasele VII-VIII.

3 — Destinarea unui anumit număr de ore din orele de desen de la fiecare clasă din clasele V-VIII, pentru pregătirea în domeniul desenului industrial.

Organele superioare de învățămînt pot hotărî asupra acestor soluții și pot fi găsite și alte posibilități. Ceea ce trebuie reținut însă este faptul că, din orice unghi s-ar privi problema, introducerea cunoașterii desenului industrial în școala generală, ca latură esențială a educației tehnologice, se impune ca un imperativ, fără de care pregătirea și educarea elevilor prin muncă și pentru muncă ar avea de suferit.

FORMAREA DEPRINDERILOR NECESARE ELEVILOR PENTRU MÎNUIREA MAȘINILOR DE ȚESUT

Maistru-instructor **ION BRĂDEANU**
Grupul școlar M.I.U. — Timișoara

Ideea temei abordate pornește de la constatarea că, indiferent de metodele și procedeele folosite pentru formarea deprinderilor necesare deservirii mașinilor de țesut, elevii folosesc o gamă foarte variată și neuniformă de mînuiri și mișcări. Cu toate că în cadrul atelierului—școală s-au realizat numeroase studii în vederea stabilirii celor mai raționale mînuiri și mișcări necesare operației de deservire a mașinilor de țesut, iar în cadrul lecțiilor practice s-a demonstrat eficiența acestor studii, rezultatele obținute au fost contrarii așteptărilor. Toate strădaniile noastre de a le forma elevilor deprinderi corecte de muncă, prin executarea a sute și sute de exerciții, au rămas fără rezultat.

Pe baza acestor constatări am realizat un studiu, prin intermediul căruia ne-am propus elucidarea cauzelor care concură la formarea deprinderilor de muncă neunitare, iar în final elaborarea unui program adecvat de instruire. Concluziile trase pe baza analizei cauzelor care determină ineficiența lecțiilor de instruire practică sînt următoarele :

1. Nu există o concordanță perfectă între orele de tehnologia meseriei și orele de instruire practică.

2. Deși s-a permis efectuarea unor decalaje în cadrul orelor de tehnologia meseriei, cu scopul de a veni în sprijinul orelor de instruire practică, această concesie nu rezolvă dificultățile de care ne lovim, deoarece : a) elevul nu poate deservi mașina de țesut înainte de a cunoaște următoarele faze : pornirea și oprirea mașinii de țesut, acționarea inversorului, închiderea și deschiderea rostului, înlocuirea canetelor în suveică, căutarea firului de bătătură în rost, reglarea tensiunii țesăturii și urzelii, năvădirile, lichidarea firelor de urzeală rupte, destrămarea țesăturii ; b) iar perioada pe care sînt repartizate aceste teme conform programei, cuprinde : trimestrul II și III din anul I și trimestrul I și II din anul II (vezi tabelul 1).

Tabelul 1

Pornirea oprirea Mecanism antrenare	Schimbarea suveicii canetei	Reg. urzeală, debitare	Regulator țesătură	Aleg. rost	Lichid. fir urz., năvăd.	Lichid. fire, Breșa	Destrămarea
Th. A I T.II S. VI-VII	—	A.I. T.II S. IX-XII	A.I T.III S. I-III	A.I. T.III S. IV-VIII	A.I. T.I S.XII-XIV A.I T.II S. I-IV	—	—
Pr. A.I. T.II S. VII-VIII	A.I. T.II S.IX	A.I. T.II S.X.	A.I. T.II S. X	A.I. T.III S. III-V	A.I. T.I S.XI-XII T.II S. I-III T.II S. V-VI A.II. T.II S.X-XII	A.I. T.III. S.II T.III. S.IV	A.I. T.III S.VII-VIII

A = anul
T = trimestrul
S = săptămîna

Th. = Tehnologie
Pr. = Practică

Tabelul 2

Lich. fire bătătură Pornire-oprire Alegerea rost Sch. suv. sau can. Reglarea țesăt.	*Lich. fire urzeală* Pornire-oprire Lichid. fire urzeală Identificarea năvăd.	*Destrămare* Pornire-oprire Destrămat Regl. țesătură Regl. urzeală Alegere rost	*Descurcat* Pornire-oprire Dăstrămat	*Breșa* Pornire-oprire Lichid. fire urzeală Destrămat Regl. țesătură Regl. urzeală Alegere rost
62,8 %	34,3 %	0,7 %	1,9 %	0,3 %

3. Respectarea programei presupune ca elevul să execute numai fazele însușite conform planificării calendaristice.

4. Avînd în vedere că aceste faze apar la mașina de țesut într-o succesiune independentă de voința noastră și în cadrul operației (ele sînt combinate conform tabelul 2), se ivește imposibilitatea executării lor numai prin selectarea fazelor cunoscute. Consecințele acestor neconcordanțe sînt : a) elevul este repartizat pe lîngă muncitor în fabrică sau pe lîngă un elev de anul II în atelierul-școală, încă de la începutul trimestrului II al anului I ; b) datorită faptului că elevul nu poate executa încă de la început toate fazele necesare deservirii mașinii de țesut, el se transformă într-un simplu spectator ; c) postura de spectator timp de 6 ore pe zi nu face altceva decît să frîneze elanul de a învăța, iar în ultimă instanță să diminueze dragostea pentru meseria aleasă ; d) totuși, în majoritatea cazurilor, din dorința de a nu rămîne spectator, elevul va copia și va încerca să-și formeze singur deprinderile necesare de lucru, neașteptînd pînă cînd lecția respectivă va fi predată conform planificării calendaristice.

Rezultatele unei învățări independente explică în ultimă instanță cauzele formării unor deprinderi incorecte de muncă, precum și ineficiența lecției de instruire practică, atunci cînd se ajunge la o anumită fază, deoarece în acel moment elevul se găsește la un stadiu de consolidare sau chiar de stereotipizare a deprinderii. În consecință, indiferent de intensitatea metodelor și procedeelor pe care le vom aplica pentru corectarea mînuirilor și mișcărilor neraționale și neunitare, elevii nu mai pot fi dezobișnuiți de ele și în virtutea inerției ele vor continua să dăinuie în munca lor independentă, făcînd inoportună intervenția maistrului-instructor. Datorită acestor cauze se poate arăta că : perioada de formare a deprinderilor este mult prea lungă, afectînd perioada de consolidare și stereotipizare ; faptul că, lucrînd o perioadă extrem de lungă pe lîngă muncitor, acesta reprezintă o primejdie potențială de accidente ; elevul ajunge foarte tîrziu la stadiul de muncă independentă la o zonă normală de deservire, în vederea formării deprinderilor de orientare în zonă.

Luînd în considerare deficiențele mai sus relatate, am întreprins un studiu experimental, ale cărui rezultate sînt reprezentate în tabelul 3, unde : A — reprezintă fazele minime necesare deservirii în condiții normale a mașinilor de țesut ; B' — reprezintă cronologia exercițiilor de bază care conduc la executarea exercițiului final (a fazei) ; C — prima cifră reprezintă numărul seriilor de exerciții în care elevul reușește să-și formeze deprinderile corecte de lucru ; cea de-a doua cifră reprezintă numărul exercițiilor de bază pe care trebuie să le execute un elev în cadrul unei serii de exerciții ; O — oprit, P — pornit, B — reprezintă execuție bună, R — execuție greșită, S — oprirea foarte bună, D — oprire satisfăcătoare.

Țin să menționez că în cadrul acestui experiment am considerat ca exercițiu bine executat acele exerciții, în cadrul cărora elevul nu a săvîrșit nici o greșeală. Deoarece opririle la punct fix cer o experiență îndelungată, au fost considerate ca bune cele executate corect în partea stîngă și satisfăcătoare cele executate corect în partea dreaptă. Programul se va executa cu doi elevi deodată prin alternarea seturilor de exerciții. Avînd în vedere că stadiul de formare a deprinderilor de lucru reprezintă momentul crucial pentru activitatea de viitor a elevului, propunem :

1. Nici un elev să nu fie admis la mașinile de țesut pînă cînd nu a executat programul de instruire intensivă, în vederea formării deprinderilor corecte pentru principalele faze, condiție strict necesară deservirii mașinilor de țesut.

2. Întregul program de instruire se va executa sub îndrumarea nemijlocită a maistrului—instructor.

3. Conștentizarea acestor deprinderi se va desăvîrși în momentul cînd, conform programei școlare, tehnologia va ajunge la acest capitol.

Comprimarea stadiului de formare a deprinderilor ar permite afectarea unui volum de timp mai substanțial stadiului de consolidare și perfecționare a deprin-

PROGRAM DE INSTRUIRE INTENSIVĂ PENTRU FORMAREA DEPRINDERILOR MINIME NECESARE DESERVIRII MAŞINILOR DE ŢESUT

Tabelul 3

	Programul pe zile şi ore	Prima zi 4 — 5 ore																A doua zi 4 — 5 ore													
	A. Fazele	Acţionarea mecanismelor de antrenare												Lichidarea firelor de bătătură				Reglări						Stabilirea rostului		Lichidarea firelor de urzeală				Remedieri de defecte			
	B'. Mînuiri	Închiderea şi deschiderea rostului manual		Trecerea suveicii de la o casetă la alta prin acţionarea manuală a roţii de mînă		Bătăi		Porniri — Opriri			Acţionarea inversorului		Închiderea şi deschiderea rostului de la manetă şi inversor		Schimbarea canetei manual		Schimbarea canetei din mers			Reglarea tensiunii ţesăturii		Reglarea tensiunii urzelii		Reglarea tensiunii urzelii şi ţesăturii		Căutarea firului de bătătură în rost		Năvădirea fără legarea firului de urzeală		Lichidarea firului de urzeală cu executarea nodului		Destrămarea bătaie cu bătaie		Destrămarea cu pieptănul	
	Poziţia motorului	O		O		P		P			P		P		O		P		O		O		P		O		O		P		O	
	C. Seturi × exerciţii	1×30		3×25		3×25		3×25			3×25		3×25		2×50		3×25		2×50		2×15		3×25		2×25		1×100		2×25		2×10		1×5	
	Total exerciţii	30		75		75		75			75		75		100		75		100		30		75		50		100		50		20		5	
	Aprecierea exerciţiilor	B	R	B	R	B	R	S	R	D	B	R	B	R	B	R	S	R	D	B	R	B	R	B	R	B	R	B	R	B	R	B	R
Rezultatele pe serii de exerciţii în %	Seria I	100	0	93,75	6,25	85,50	14,50	33,25	5,00	61,75	99,75	0,25	100	0	98,75	1,75	32,25	3,50	64,25	97,50	2,50	99,75	0,25	94,25	5,75	99,50	0,50	99,75	0,25	99,00	1,00	99,75	0,25	99,75	0,25
	Seria II	—	—	100	0	97,25	2,75	37,50	0,75	61,75	100	0	100	0	100	0	35,75	0	64,25	100	0	100	0	99,75	0,25	100	0	—	—	100	0	100	0	—	—
	Seria III	—	—	100	—	100	0	33,00	0	67,00	100	0	—	—	—	—	36,25	—	63,25	—	—	—	—	100	0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

derilor, precum și mărirea perioadei de orientare în zonă, stadiu care reprezintă obiectivul final al instruirii practice. Aceasta ar permite : 1) neuniformizarea tuturor mînuitorilor și mișcărilor cunoscînd că o deprindere însușită e mult mai greu de modificat ; 2) însușirea unor deprinderi corecte de muncă concomitent cu reducerea numărului de greșeli de deservire ; 3) cîștigarea încrederii țesătoarei, fapt care va permite încă de la început preluarea de către elevi a unor importante sarcini din cadrul zonei de deservire. De asemenea, considerăm că un astfel de program ar fi adecvat și liceelor de specialitate din treapta I, unde numărul orelor afectate pentru instruirea practică este foarte redus. În cazul reducerii perioadei de școlarizare pentru școlile profesionale acesta ar reprezenta unica soluție, în vederea obținerii unor rezultate la nivelul cerințelor industriei noastre.

PREGĂTIREA PSIHOPEDAGOGICĂ A CADRELOR DIDACTICE CARE PREDAU DISCIPLINELE DE SPECIALITATE TEHNICĂ

Ing. **EUGENIA BĂLAȘA**
Inspector școlar al Inspectoratului municipiului București

Învățămîntul — ca principal factor de educare și formare a viitorului om capabil să realizeze societatea comunistă — face eforturi perseverente pentru a ține pasul cuceririlor științei și tehnicii, afirmării revoluției tehnico-științifice în toate domeniile dezvoltării multilaterale a construcției socialiste.

La Conferința Națională a Partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu a făcut aprecierea că „în acest an s-a încheiat procesul de reorganizare și așezare a învățămîntului de toate gradele pe o bază modernă în strînsă legătură cu cerințele dezvoltării economico-sociale a țării, ale forței de muncă și cadrelor necesare diferitelor compartimente ale societății". Această afirmație ne obligă la o continuă perfecționare a activității didactice, imprimarea unui dinamism permanent, găsirea unor modalități de a transmite elevilor rezultatele cercetărilor din toate domeniile. Trebuie să-i pregătim pe elevi azi, pentru ziua de mîine. În aceasta constă în esență lupta învățămîntului cu timpul și secretul nu-l putem găsi decît în măiestria pedagogică.

Începînd cu acest an, toate liceele au cuprins în planurile de învățămînt obiecte de specialitate tehnică, specifice profilului, cunoștințe care vor contribui la dezlegarea tainelor mașinilor, utilajelor și diversității proceselor tehnologice ale viitoarelor locuri de muncă. Niciînd n-a fost mai de actualitate ca acum dictonul lui Seneca : „Non scholae, sed vitae discimus", pentru că educația formativă a contemporaneității o constituie cultura tehnică. Tehnica este un atribut al omului modern, iar tineretul contemporan este caracterizat de o mare receptivitate față de problemele practice. Ei sînt aceia care ne vor judeca aspru, dacă nu-i pregătim bine și nu-și vor găsi locul potrivit în viața socială. Rolul cadrelor didactice este acela de a-i pregăti cu finalitate practică, de a le stimula curiozitatea științifică, de a-i forma ca oameni cu spirit creator. Aceasta presupune o pregătire cu caracter universal, cu înalt orizont științific, înaltă competență pentru realizarea mobilității profesionale. Or, ne este cunoscut că numărul mare de cadre didactice de specialitate tehnică necesar unui asemenea învățămînt, începînd cu anul școlar 1977/1978 s-a confruntat cu imposibilitatea unei pregătiri psihopedagogice la același nivel cu pregătirea profesională pentru inginerii re-

crutați din întreprinderi, fabrici și uzine. Timpul material nu a permis nici unui inspectorat școlar să asigure cel puțin o inițiere în acest sens înainte de începerea cursurilor. Inspectoratul școlar al municipiului București a inițiat un ciclu informativ de expuneri pe teme psihopedagogice imediat după începerea anului școlar, dar — datorită orarului — n-au participat decît un număr restrîns de cadre tehnice. Acțiunea continuă în tot anul școlar — prin forma de „Minim pedagogic", însă — considerăm că misiunea grea rămîne colectivelor didactice din școli, presei pedagogice pentru abordarea acestei probleme. Pentru că, indiferent de vechimea didactică, toate cadrele didactice sînt angajate în fața viitorului să plămădească personalitatea umană, așa cum acesta o cere, cu toate exigențele lui și cu neputința ireversibilității timpului.

Aceasta solicită ca, pe lîngă vastul orizont de cultură tehnică de specialitate în profesia sa, cadrul didactic care predă aceste discipline, să posede o cultură generală capabilă de a realiza interdisciplinaritatea predării, o bună pregătire politică și ideologică, pregătire psihologică, pedagogică, sociologică. Acestea îi vor permite alegerea celor mai adecvate metode de predare, în funcție de tipul lecției, conținutul ei, particularitățile de vîrstă și nivelul de pregătire al elevilor, realizarea unui climat propice de muncă, organizarea și conducerea competentă a activității didactice. Metodele folosite trebuie să contribuie la dezvoltarea gîndirii independente, dezvoltarea inițiativei, iscusinței, spiritului de cercetare, autocontrolul etc. Pentru evitarea monotoniei orelor de clasă, a desfășurărilor după șablon, este necesară o temeinică pregătire pentru fiecare lecție. Această pregătire dă posibilitatea aducerii noutăților la zi în informarea de specialitate, gîndirii lecțiilor diferit la clasele paralele (datorită particularităților de însușire și nivelului de cunoștințe uneori), organizării coumnicării sistematice, clare, concise, legării de cunoștințele tuturor disciplinelor ce concură la aprofundarea temei. De asemenea, poate fi selectat mai bine materialul didactic necesar formării convingerilor și legării de practică, alegerii celor mai eficiente mijloace moderne de învățămînt. Se evită astfel și supraîncărcarea elevilor. Lecțiile bune se realizează numai printr-o cunoaștere temeinică a pedagogiei și psihologiei, pentru că, odată cu predarea și verificarea cunoștințelor, trebuie urmărite și efectele asupra elevului. Cunoscînd elevii, felul în care vor reacționa ei într-o anumită situație, profesorul îi poate forma mai ușor, influența sa poate fi mai directă. Numai cunoscînd elevii se poate prevedea cum vor înțelege și asimila ei materialul, ce asociații le vor apărea în minte ; se poate organiza și dirija percepția, atenția, conduita lor.

Dar, pregătirea de care vorbeam, măiestria pedagogică vor permite atingerea scopului propus, dacă vom urmări realizarea formativității cunoștințelor predate. Fiecare lecție trebuie să-și motiveze tema propusă, necesitatea științifică și practică, utilitatea ei socială. În desfășurarea tuturor orelor trebuie avută în vedere activizarea permanentă a elevilor, adresarea unor întrebări clare, stimulatoare, utilizarea metodelor ce întregesc acest scop (observația, problematizarea, învățarea prin descoperire ș.a.). Cunoștințele noi trebuie legate de cele vechi, de tot ce a dobîndit elevul în experiența sa cognitivă și de viață, să se bazeze și pe un „Montblanc" de material concret, cum spunea Marx — pentru a putea ajunge la generalizări necesare unor principii de funcționare, legități ce stau la baza diverselor procese tehnologice. Materialul didactic să țină seama de cerințele psihopedagogice cu privire la modul de realizare, modul cum redă fidel realitatea, funcționalitatea și folosirea la momentul potrivit (sau descoperit de elevi), sincronizarea explicării cu demonstrarea ; să se folosească unele mijloace moderne pentru demonstrarea fenomenelor inaccesibile sau a unor situații reale ce nu pot fi redate natural. Dar, profesorul trebuie să țină seama de faptul că nu mijloacele moderne asigură succesul lecției, ci modul pedagogic de utilizare a lor. Fără ca profesorii să dirijeze, elevii s-ar pierde în amănunte neesențiale ; observația elevilor asupra materialului, fenomenului trebuie dirijat cu grijă de către profesor, astfel încît elevii să descopere singuri ceea ce noi dorim, căpătînd încredere în forțele proprii și dezvoltînd deprinderile de cercetare. Trebuie urmărit permanent formarea unui limbaj tehnic și tehnologic adecvat, deprinderea de a lucra cu tabele, dicționare tehnice, instrumente de măsură și control etc.

Cînd însușirea cunoștințelor răspunde și intereselor elevilor, se realizează și latura educativă. Prin informarea corectă a elevilor cu conținutul profesional al diferitelor meserii, dezvoltăm interesul și dragostea pentru activitatea profesională. În desăvîrșirea laturei educative trebuie dezvoltat elevul nu numai ca individ, dar și ca membru al unei colectivități în care se formează și-și manifestă personalitatea.

Prin cultura tehnică ce o dăm elevilor noștri, să ne străduim să realizăm nu numai cunoașterea ei, dar și pătrunderea în esența unor fenomene științifice fundamentale, precum și a unor modalități practice de aplicare în producție. Astfel realizăm lărgirea sferei posibilității de dezvoltare a elevilor, încît, ei primind cunoștințe noi, să le restructureze pe cele vechi, să transforme cunoștințele, priceperile în rezolvări practice.

Realizarea procesului învățării presupune o informare în pași mici, urmărindu-se un obiectiv a cărui realizare să se verifice imediat (feed-back) și prin însumare să se ajungă la scopul final. Nu datele, faptele, însumarea enciclopedică, formarea de rezervoare de cunoștințe vor duce la rezultate mari, ci însușirea treptată, pregătirea gradului de percepere, stil propice de însușire logică și practică. Un bun pedagog nu va urmări niciodată îndoparea elevilor cu cunoștințe, ci înarmarea lor cu modul cum trebuie să învețe (nu numai în viața de elev, ci în întreaga sa viață activă). Pentru că, „a învăța" este o activitate complexă (dobîndire de cunoștințe și formare de deprinderi), însoțită de acte psihologice ca : perceperea, înțelegerea, memorarea, aplicarea. Dobîndirea artei de a învăța va conduce la îmbogățirea vieții spirituale, înnobilarea sufletească, dezvoltarea sensibilității estetice, educarea morală etc. Acest deziderat îl poate realiza profesorul într-o relație nouă cu elevii și a cărui personalitate creează modelul de urmat de către elevi.

Dar să nu uităm niciodată : lipsa de preocupare constantă în pregătirea psihopedagogică, profesională a cadrelor didactice poate influența negativ procesul instructiv-educativ. Defectele apărute în acest domeniu apar mult mai tîrziu (nu imediat, ca în procesul muncii), cînd cu greu le putem remedia, sau sînt iremediabile.

De aceea, aș conchide cu cele spuse de Nicolae Iorga : „fă-ți datoria oricînd, totdeauna va fi cineva care să te vadă : tu însuți !"

CONTRIBUȚIA LABORATORULUI DE CHIMIE LA PREGĂTIREA TEHNICO-PRACTICĂ A ELEVILOR

Lector univ. dr. **STELA TRITEANU**

Lucrările în laboratorul de chimie, constînd dintr-un grupaj de experiențe axate pe o temă dată, sau dintr-o activitate experimentală complexă efectuată de elev, prin funcționalitatea lor multiplă, contribuie la pregătirea teoretică și practică a elevilor, în vederea însușirii unor profesiuni din domeniul industriei chimice. Prin intermediul conținutului acestei discipline (și al disciplinelor înrudite : fizica, matematica) și îndeosebi al lucrărilor practice organizate în cadrul școlii generale, elevii se pot pregăti pentru activitatea de **operator chimist** în toate ramurile industriei chimice (la fabricarea compușilor azotului, sulfului și a îngrășămintelor cu azot și fosfor, la fabricarea materialelor plasice, cauciucului sintetic, la fabricarea medicamentelor și reactivilor etc.) ; de **lăcătuș-mecanic** în industria chimică ; de **laborant** în laboratoarele uzinale ale întreprinderilor și în laboratoarele de cercetare ale diferitelor institute ; de **tehnicieni-cercetători** în laboratoarele de cercetare ș.a. De asemenea, se pun bazele pregătirii viitorilor ingineri chimiști, cercetători științifici și profesori de chimie și fizică-chimie. Îndeplinirea acestor activități presupune însușirea unor cunoștințe temeinice de chimie în cadrul școlii generale, precum și a celor specifice fiecărei profesiuni (respectiv despre procesul tehnologic, valorile parametrilor tehnologici, funcționalitatea utilajelor etc.), care se însușesc în învățămîntul profesional sau liceal de profil.

Profesiunile menționate mai pretind formarea la elevi a unor deprinderi generale de muncă, comune mai multor specialități, cum ar fi : deprinderea de a manipula vesela, ustensilele, aparatura și reactivii, deprinderea de a efectua operații chimice și fizice (analize, determinări, filtrare, precipitare, calcinare, măsurare etc.), priceperea de a prelucra și interpreta datele, rezultatele obținute, de-

prinderea de a respecta regulile de securitate a muncii, de a munci în ritm egal ş.a. Firește, fiecare profesiune reclamă și o seamă de deprinderi și aptitudini specifice, care însă se însușesc rapid, dacă cele generale sînt deja formate. Acestora li se adaugă, apoi, numeroasele capacități intelectuale, afective și volitive, precum și trăsături ale personalității omului muncii, calități atent cultivate din fragedă vîrstă în cadrul școlii generale.

Lucrările în laboratorul de chimie contribuie la pregătirea tehnico-productivă a elevilor, prin variatele funcții și moduri de organizare a lor. Ele pot îndeplini o **funcție cognitivă,** de însușire a noilor cunoștințe, prin efortul propriu al elevilor de experimentare-cercetare-descoperire, o **funcție aplicativă,** de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de formare și consolidare a priceperilor, deprinderilor și aptitudinilor specifice muncii de laborator și o **funcție de verificare și evaluare** (autoevaluare) a achizițiilor dobîndite de elevi, a nivelului pregătirii lor teoretice și practice [1].

Aceste funcții ale lucrărilor de laborator se înfăptuiesc de obicei simultan, deoarece elevul, concomitent cu executarea unor activități în cadrul laboratorului (experiențe, determinări, analize etc.) observă, analizează, compară obiectul acțiunii sale (fenomenul produs, reactivul etc.), caută și descoperă factori determinanți, cauze, efecte, relații etc., emite și verifică ipoteze ; prelucrează și interpretează datele observației ; raportează, generalizează date, proprietăți nou descoperite etc., pe baza cunoștințelor însușite și a raționamentelor proprii. Cu alte cuvinte, în cadrul lucrărilor de laborator — ca de altfel în orice lucrare practică — operațiile obiectuale se împletesc cu cele mintale, intelectuale sau „ipotetico-deductive", angajînd întreg potențialul psihic al elevului, exersînd și dezvoltînd procesele psihice, însușirile personalității acestuia. De asemenea, în cadrul lor elevul este solicitat să-și folosească activ și creator cunoștințele stocate în memorie, priceperile, deprinderile și abilitățile de care dispune, iar acestea prin aplicare se consolidează, se dezvoltă, dar în același timp elevul (și profesorul) constată nivelul pregătirii proprii și adoptă un comportament corespunzător. Astfel lucrările de laborator dobîndesc virtuți formative, ele îndeplinesc și o **funcție formativă reală.** Motive suficiente, credem, pentru sporirea ponderii lor în procesul de învățămînt.

Corespunzător obiectivului didactic preponderent urmărit, în școala generală se pot organiza lucrări de laborator cu caracter de experimentare-cercetare, de formare a priceperilor și deprinderilor de muncă specifice laboratorului de chimie, de fixare și sistematizare a achizițiilor dobîndite de elev și de verificare și evaluare a acestora. Indiferent de natura lor, în cadrul fiecărei lucrări de laborator, activitatea elevilor poate fi organizată sub formă individuală, în grup (pe echipe) și frontal.

Lucrările de laborator cu caracter de experimentare-cercetare

Sînt destinate dobîndirii de către elevi a cunoștințelor de chimie prin efort propriu de experimentare, căutare, tatonare și descoperire. În cadrul lor, elevii exercită independent activități obiectuale (experiențe, determinări, analize etc.) și mintale (observă, analizează, compară, interpretează, disociază, clasifică etc.), prin intermediul cărora descoperă proprietăți, legități etc., ale reactivilor, fenomenului chimic produs experimental, stabilesc (pe baza raționamentelor proprii) legături între însușirile noi descoperite și factorii care le-au generat, variind, neutralizînd și combinînd factorii respectivi potrivit unor ipoteze în prealabil emise.

În acest mod elevii înfăptuiesc o cunoaștere autentică, deoarece, potrivit concepției lui J. Piaget, aceasta constă în acțiunea proprie a subiectului asupra obiectului cunoașterii, transformîndu-l în structuri logico-mintale. J. Piaget precizează că adevărata cunoaștere nu se reduce la o simplă achiziție de informații prin perceperea lumii obiective sau prin prezentarea lor verbală : „...A cunoaște nu constă în a copia realul, ci în a acționa asupra lui și în a-l transforma (în aparență sau în realitate) în așa mod, încît să-l înțelegem în funcție de sistemele de transformare de care sînt legate aceste acțiuni" [2]. Cunoașterea care nu pornește și nu implică acțiune (fără experiment, fără aplicații, fără transformare a realității etc.), îndeosebi la vîrstele mici sau la începutul procesului de cunoaștere este o cunoaștere formală, ineficientă, care nu influențează dezvoltarea capacităților elevilor.

Procesul cunoașterii științifice în învățămînt pornește de obicei de la acțiuni concrete, evoluează spre esența realității obiective, spre cunoașterea conceptuală (spre concepte, idee, teorie) și sfîrșește cu noi acțiuni și aplicații practice, desfășurate însă la un nivel superior, „adică cu un plus cognitiv de cea mai mare importanță, constituit din cunoașterea legilor, a regulilor, formulelor, principiilor care direcționează și reglează acum activitatea" [3]. Al. Găvenea, referindu-se la structura procesului de cunoaștere realizat prin procesul de învățămînt, subliniază că „în fața situațiilor noi se va porni de la acțiuni concrete, de la aplicații (A_1) la găsirea regulilor de acțiune sau a legităților,

1. CONSTANTINESCU E., *Funcția complexă a lucrărilor de laborator,* „Revista de pedagogie", nr. 6/1972.

2. PIAGET J., *Biologie și cunoaștere,* Ed. Dacia, Cluj, 1971, p. 12.

3. GĂVENEA AL., *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt,* E.D.P., București, 1975, p. 20.

deci la explicații (E), după care, pe baza acestora, se vor face noi aplicații (A_2) de grad superior" ; simbolic aceasta se poate reprezenta astfel : „A_1 E A_2" (op. cit., p. 17).

Cunoașterea realizată de elevi prin lucrările de laborator cu caracter de experimentare-cercetare parcurge acest drum al cunoașterii științifice, asigurînd — alături de însușirea temeinică a cunoștințelor și de dezvoltarea capacităților intelectuale — și formarea conduitei experimentale a elevilor.

Lucrările de laborator cu caracter de experimentare-cercetare, sub raport metodic, pot să se desfășoare foarte variat, în funcție de modul de organizare a activității elevilor, de condițiile concrete ale școlii și de gradul de creativitate a gîndirii pedagogice a profesorului. Prezentăm spre exemplificare unele modalități experimentate în școlile din Cluj-Napoca, și anume, **lucrări de laborator individuale, desfășurate pe baza fișelor de lucru de autoinstruire.** Fișele cuprind grupajul de experiențe (sau activitatea experimentală complexă descompusă pe etapele ei constitutive), ce urmează a fi efectuate de elevi, sarcinile elevului (să observe, să-și noteze fidel datele observației, să egalizeze ecuația reacției chimice, să analizeze, să compare noul produs cu reactivii care au participat în reacție, să recunoască produsul obținut, tipul de reacție etc.). Fișele mai cuprind și unele puncte de sprijin oferite de profesor în scopul facilitării activității de cercetare-descoperire : întrebări orientative, indicații, precizarea modului de lucru, ipoteza de verificat, explicații, modele etc. Aceste puncte de sprijin sînt mai numeroase în primele clase (respectiv clasele VII-VIII) ale studierii chimiei și în cazul elevilor mai puțin dotați.

Fișa nr. 1

Lucrarea de laborator : Proprietățile hidroxidului de sodiu (cl. VIII)

I. Indicație : pe baza experiențelor ce le vei face singur îți vei însuși principalele proprietăți chimice ale NaOH

	Experiența	Modul de lucru	Ecuația reacției	Concluzii (Proprietatea)
1.	NaOH + indicator	Toarnă cîteva picături de fenolftaleină peste NaOH (păstrează soluția pt. experiența 2)		Ce caracter are soluția ? . . . . .
2.	NaOH + HCl	În soluția de la exp. 1 toarnă HCl pînă la modificarea culorii		Ce ai obținut ? . . . . . Cum se numește această reacție ? . . . . .
3.	NaOH + $CuCl_2$	Peste soluția de $CuCl_2$ toarnă NaOH în picături		Ce ai obținut ? . . . . . Cum se explică reacția de dublu schimb ? . . . . .
4.	NaOH + CO_2	a) În eprubeta cu NaOH sufli CO_2 b) Peste produsul obținut toarnă cîteva picături de $NaCl_2$		. . . . .

Lucrare de laborator cu tema : acidul azotic şi azotaţii (anul II)

Indicaţie : Pentru însuşirea principalelor proprietăţi chimice ale HNO_3 şi azotaţilor veţi efectua singuri experienţele cuprinse în fişă (consultaţi eventual şi manualul)

Subiectul experienţei	Mod de lucru (precizări deosebite)	Observaţii personale	Ecuaţia reacţiei	Concluzii
a) Reacţia $C+HNO_3$	Introduceţi un beţigaş incandescent în HNO_3 fumanos			Cum explicaţi caracterul oxidant al HNO_3 ? . . . . .
b) Reacţia HNO_3 şi terebentină	Aruncaţi picături de terebentină în HNO_3 fumanos			Cum explicaţi reacţia explozivă dintre H_2S şi HNO_3 ? . . . . .
a) Reacţia Zn şi HNO_3 dil.	Aprindeţi gazul degajat la gura eprubetei			Cu care metale reacţionează HNO_3 dil., dar HNO_3 conc. ? . . . . .
b) Reacţia Cu şi HNO_3 conc.	Lucraţi cu cantităţi mici			Studiază manualul şi explică-ţi pasivitatea Al în HNO_3 . . . . .
a) Reacţia HNO_3 în oxizi bazici				. . . . .
b) Reacţia HNO_3 cu baze				Scrie şi alte exemple de oxizi şi baze cu care reacţionează HNO_3 . . . . .
a) Descompunerea HNO_3	Încălziţi eprubeta pînă la incandescenţă			

Acest gen de lucrare de laborator s-a desfăşurat astfel : iniţial profesoara a prezentat un scurt instructaj (precizînd scopul lucrării, modul de utilizare a fişei, regulile de securitate a muncii), apoi elevii au efectuat activităţile cuprinse în fişă sub supravegherea profesoarei şi la finele orei s-a angajat o discuţie cu caracter de sinteză, insistîndu-se asupra concluziilor şi generalizărilor stabilite de aceştia, eventual asupra unor impreciziuni şi greşeli comise de unii şi făcîndu-se aprecieri asupra modului de lucru.

Lucrări de laborator cu caracter de experimentare-cercetare desfăşurate în grup

Acestea se pot desfăşura pe grupe eterogene sau omogene, cu sarcini comune sau diferite, cu sau fără fişă de lucru etc. Se poate da tuturor grupelor să efectueze acelaşi grupaj de experienţe, pentru a descoperi aceleaşi proprietăţi chimice, sau se poate da fiecărui grup experienţe diferite, pentru a determina o anumită proprietate a elementului chimic pe care-l studiază. Sau, atunci cînd experimentarea o concepem prin tatonare (încercare-eroare), spre exemplu la lucrarea cu subiectul **Determinarea compoziţiei chimice a îngrăşămintelor minerale** (clasa a VII-a) sau la lucrarea **Compuşii carbonului** (anul II), se poate cere fiecărei grupe să identifice substanţele cunoscute. Practic se procedează astfel : în primul caz fiecare grupă are în stativ eprubete cu îngrăşăminte minerale necunoscute, numerotate ; la început elevii intuiesc pe rînd proprietăţile fizice ale fiecărui precipitat şi emit în colectiv ipoteze în legătură cu ce ar putea fi, discută apoi reactivii specifici cu care se poate determina compoziţia chi-

mică a îngrășămîntului (respectiv Cl^-, Br^- și I^-) și apoi trec la efectuarea determinărilor prin tatonare, analizează reacția produsă și, pe baza cunoștințelor însușite la capitolul **Săruri** și a discuțiilor purtate în grup, identifică și denumesc îngrășămîntul mineral din fiecare eprubetă, pregătindu-și argumentele în susținerea lor.

În cazul lucrării de laborator desfășurate în grupe eterogene și cu sarcini diferite, pentru a veni în sprijinul elevilor și pentru a economisi timp este indicat să se dea în scris (pe foi volante sau pe fișe) sarcinile fiecărui grup. Astfel, spre exemplu, în lucrarea de laborator cu tema **Acidul carbonic și carbonații**, anul II, fiecare grup a avut de efectuat activități diferite (așa cum rezultă din fișa nr. 3), și la finele orei, în discuțiile de sinteză conduse de profesoară, conducătorul grupului a raportat rezultatele obținute, care de fapt erau cunoștințele noi descoperite de elevi prin cooperare și consultare reciprocă.

Lucrările de laborator în grupe omogene se cer organizate pe baza fișelor de lucru diferențiate, în funcție de nivelul de pregătire și de posibilitățile psihice ale membrilor fiecărui grup. Astfel, pentru grupele cu elevi buni fișele vor cuprinde experiențe mai complicate, mai numeroase și sarcini mai grele, eventual și unele suplimentare; la grupele cu elevi de nivel mediu fișele vor conține activități cu un grad de dificultate redus și eventual unele indicații, explicații, puncte de sprijin etc.; pentru grupele cu elevi slabi fișele vor cuprinde experiențe mai ușoare, mai puține, descrierea algoritmului de executare și numeroase puncte de sprijin, explicații, reactualizări de cunoștințe etc., spre a-i ajuta în efectuarea corectă a experiențelor și mai ales în interpretarea și generalizarea datelor obținute.

Indiferent de modalitatea de organizare a lucrărilor de laborator bazate pe lucrul în grup, ele stimulează creativitatea gîndirii elevilor, dezvoltă spiritul de cooperare, de întrajutorare, răspunderea față de muncă, spiritul de echipă etc., pre-

Fișa nr. 3

Lucrare de laborator: acidul carbonic și carbonații
(Desfășurată în grup, anul II)

Reacția dintre CO_2 și H_2O. Veți obține CO_2 într-o eprubetă cu tub lateral (din $CaCO_3$ și HCl), pe care apoi îl veți barbota în apă. Adăugați și soluție de turnesol. Folosind manualul și pe baza experiențelor efectuate arătați:

Grupa I

1. Ecuația reacției și caracterul ei . . . . . .
2. Modul de disociere a H_2CO_3 . . . . . .
3. Caracterul soluției . . . . . .
4. Considerații referitoare la constantele de disociere . . . . . .

. . . . . .

Reacția dintre carbonați și acizi organici. Veți efectua experiențele:
a) Reacția dintre Na_2CO_3 și CH_3COOH; b) marmură și acid citric. Pe baza lor arătați:

Grupa II

1. Cum se explică aceste reacții? . . . . . .
2. Ce alți acizi pot să deplaseze H_2CO_3? . . . . . .
3. Scrieți unele ecuații în care H_2CO_3 să fie deplasat atît de acizi organici, cît și de acizi anorganici . . . . . .

. . . . . .

Reacția carbonaților alcalini cu apa. Veți dovedi caracterul soluțiilor de Na_2CO_3, $NaHCO_3$ și K_2CO_3 (pe baza celor descrise în manual). Arătați:

Grupa III

1. Ce caracter au soluțiile . . . . . .
2. Scrieți ecuațiile reacțiilor . . . . . .
3. Cum se numesc aceste reacții . . . . . .

. . . . . .

Obținerea $CaCO_3$ și $Ca(HCO_3)_2$. Barbotați CO_2 (de la aparatul Kipp) într-o soluție de lapte de var. Arătați:

Grupa IV

1. Reacția care are loc după primele secunde . . . . . .
2. Reacția după o barbotare îndelungată . . . . . .
3. Ce fenomen din natură se explică pe baza celor două reacții . . .

. . . . . .

gătind astfel elevii pentru integrarea lor adecvată în colectivele de muncă. Prin climatul de cooperare și întrajutorare creat s-a modificat comportamentul elevilor izolați, retrași, aceștia devenind sociabili, integrați. Elevii sabi, fiind ajutați de cei buni și înlăturîndu-și unele lacune, au dobîndit încredere în forțele proprii și au devenit mai interesați la oră, iar cei buni, sporindu-și gradul de responsabilitate, au devenit mai altruiști.

Rezumînd, lucrările de laborator cu caracter de experimentare-cercetare solicită aplicarea creatoare a cunoștințelor asimilate de elevi în vederea descoperirii altora, necunoscute lor, contribuie la dezvoltarea capacităților intelectuale și îndeosebi a creativității gîndirii, a inițiativei, a curiozității și interesului cognitiv : contribuie la înarmarea elevilor cu tehnologia muncii de cercetare specifică laboratorului, la cultivarea spiritului de cooperare etc., însușiri solicitate omului muncii din industria chimică.

Lucrările de laborator destinate formării deprinderilor de muncă

specifice laboratorului de chimie, constau în efectuarea de către elevi a unui grupaj de experiențe, activități și operații în scopul însușirii algoritmului de execuție corectă a lor. Prin intermediul lor, elevii își formează și-și consolidează deprinderile operaționale de bază necesare muncii din laboratorul de chimie și care intră în componența deprinderilor generale, comune mai multor profesiuni din uzinele chimice (operator chimist, lăcătuș-mecanic în industria chimică, laborant etc.). Astfel, elevii își formează deprinderi motrice de a manipula ustensilele, aparatura de laborator, reactivii etc. și de a efectua operații fizice și chimice specifice activității din laboratorul de chimie : încălzire și răcire, mărunțire și cernere, decantare, evaporare, precipitare și spălarea precipitatelor, filtrare, calcinare etc. De asemenea, elevii își formează și deprinderi psihomotrice complexe : prepararea unor soluții de substanțe solide, lichide și gazoase de concentrație procentuală diferită și normală, prepararea unor soluții coloidale, cristalizarea substanțelor din soluții, analize chimice și determinări de proprietăți, prelucrarea și interpretarea produsului reacției ș.a. Aceste deprinderi complexe presupun — alături de o temeinică pregătire teoretică — și numeroase operații obiectuale și mintale, angajînd întreg potențialul psihic al elevului și îndeosebi gîndirea divergentă a acestuia.

Indiferent de natura și complexitatea deprinderii pe care vrem să o formăm elevului, acesta trebuie învățat să descompună activitatea (experiența) în operații simple, să stabilească succesiunea operațiilor, să se încadreze în ritmul și durata optimă de execuție, să cunoască criteriile de evaluare a calității execuției și să sesizeze acel element „cheie" de care depinde reușita unei reacții, a unei experiențe. Toate acestea impun profesorului o atenție sporită în actul demonstrării și în urmărirea modului de efectuare a activităților de către elev. De asemenea, se va pune un mare accent pe exersarea conștientă a fiecărui elev pe unități operaționale și mai ales pe asamblarea acestora în structuri unitare și din ce în ce mai complexe. De aici necesitatea corelării lucrărilor de laborator efectuate la chimie cu cele organizate la disciplinele tehnologice în cadrul liceelor de profil, în sensul stabilirii unor obiective comune (cunoștințe, deprinderi, atitudini etc.),evitîndu-se paralelismele și neconcordanța și în sensul delimitării precise a conținutului, sarcinilor și mijloacelor de înfăptuire a celor două genuri de lucrări desfășurate în laborator. La capitolul **Soluții** (clasa a IX-a), de exemplu, elevii Liceului industrial de chimie din Cluj-Napoca, în cadrul lucrărilor de laborator la chimie, au fost inițiați în tehnica mînuirii ustensilelor de laborator, în tehnica preparării soluțiilor saturate și nesaturate, în tehnica dizolvării, solvării etc., iar în cadrul lucrărilor practice de laborator organizate la **Tehnologia chimiei anorganice** s-au exersat conștient în aceste tehnici pe mai multe cazuri de substanțe și în plus au efectuat lucrări de determinare a concentrației cu densimetrul, de cristalizare a substanțelor din soluții, prepararea unor soluții coloidale etc.

Sub raport metodic, lucrările de laborator de chimie destinate formării deprinderilor de muncă pot fi organizate individual, individualizat și în grup. Ponderea însă trebuie să o dețină lucrările individuale și mai ales diferențiate, în funcție de nivelul de formare a deprinderilor, de nivelul de pregătire teoretică și practică și de ritmul de lucru al fiecărui elev. Așa, de pildă, la finele capitolului **Săruri** (clasa a VIII-a), se poate organiza o lucrare de laborator cu tema **Proprietățile chimice ale sărurilor.** Elevii cu un nivel ridicat de formare a deprinderilor și bine pregătiți vor efectua experiențe mai multe (reacția dintre $NaCl+AgNO_3$; $MgCl_2+AgNO_3$; $Na_2SO_4+Ba(NO_2)_3$; $CaSO_4+BaCl_2$; $Al_2(SO_4)_3+Mg$), vor stabili modul de lucru, observații proprii, ecuația reacției și concluzii în mod independent în cadrul fișei de lucru. Elevii de nivel mediu vor efectua experiențe mai puține (reacția dintre HNO_3+Cu ; H_2SO_4+Cu ; $CuSO_4+Zn$; $CuCl_2+NaOH$) și li se descrie modul de lucru în fișe. Elevii cu un nivel redus de formare a deprinderilor și cu un ritm lent de lucru vor efectua experiențe simple (reacția dintre $HCl+Fe$; $HCl+Mg$; HNO_3+Cu), vor avea în fișe menționate substanțele necesare, modul de lucru și unele întrebări orientative în stabilirea concluziilor. La finele lucrării se va releva modul corect de execuție a experiențelor, se vor sintetiza concluziile desprinse și se vor face recomandări concrete.

MOTIVAȚIA DE AUTOREALIZARE LA ELEVUL PREADOLESCENT DE 12—13 ANI

Dr. GEORGETA DAN-SPÎNOIU, MARIA MOȚESCU

1. Cadrul teoretic

Studiile de specialitate definesc motivația de autorealizare ca „tendință de clarificare a scopurilor proprii în relație cu un anumit standard de măiestrie privind performanța realizată" (E. Hilgard și R. Atkinson)[1]. Elementul psihologic de bază care intră în componența acestui tip de motivație este autopercepția — felul în care elevul se vede pe sine, își recunoaște aptitudinile și competențele, tinzînd spre obținerea succesului în activitate și evitarea eșecului. Psihologul L. Festinger, generalizînd astfel de fapte, formulează „teoria disonanței cognitive", potrivit căreia omul tinde să-și corecteze nepotrivirile față de situație și să stabilească echilibrul cu aceasta. Corecția este posibilă atunci cînd subiectul are o imagine clară despre sine[2]. Nu întîmplător studiul imaginii despre sine ocupă un loc central în psihologia umană, de la W. James, Ch. Chooley și G. Mead pînă în ziua de astăzi.

1. E. HILGARD, R. ATKINSON, *Introduction to psychology*, New York, Brace and World, Inc., 1967, p. 153.
2. L. FESTINGER, *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, III., Row, Peterson, 1957.

2. Obiectivele cercetării

2.1. Prezența autoaprecierii aptitudinilor, ca standard de măiestrie reflectată la nivelul elevului preadolescent.

2.2. În ce măsură autoaprecierea aptitudinilor sale se constituie, în preadolescență, ca motivație de autorealizare — prin asociere cu direcții de activitate selectate și cu rezultatele activității.

2.3. În ce măsură imaginea despre sine (privind aptitudinile) poate fi predictibilă pentru stabilirea unui „echilibru" optim cu situația de învățătură și pentru reducerea disonanțelor.

Ipoteza formulată de noi în vederea cercetării obiectivelor de mai sus a fost următoarea: dat fiind faptul că imaginea despre sine se dezvoltă ca rezultat al relațiilor persoanei cu activitatea și cu ceilalți (H. Cooley, 1902; G. Mead, 1934), la vîrsta preadolescenței, experiența elevului fiind încă redusă, capacitatea de autoapreciere nu este încă formată în măsură să devină o forță motivațională pentru conduita la învățătură.

3. Procedura

Subiecții au fost 202 elevi din școala generală, urmăriți în decurs de doi ani (în clasele a V-a și a VI-a) cu probe repetate.

Metodele folosite

— Fișa de motivație „Preferințele mele" care include 20 de itemi organizați după modelul scalelor de atitudini (în genere cu 5 clase).

— Studiul documentelor școlare pentru înregistrarea rezultatelor la învățătură.

— Matricele Progresive Raven, pentru cercetarea capacităților intelectuale în contextul operațiilor nonverbale*.

— Chestionarul de personalitate HSPQ din care am selectat 5 factori **.

4. Rezultatele cercetării

4.1. Prezența și distribuția autoaprecierii aptitudinilor pentru obiectele de studiu

Din 202 elevi, 94,05% reflectă prezența acestui proces la nivelul clasei a VI-a față de 74,35% — aceiași elevi în clasa a V-a. Evoluția este clară.

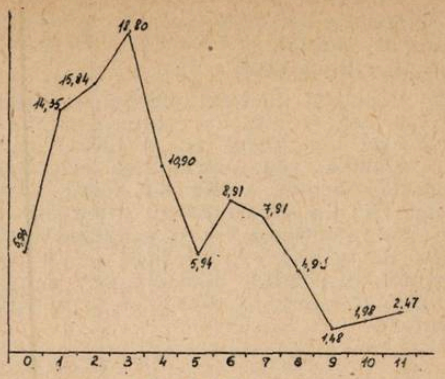
Prezența autoaprecierii nu spune însă nimic și despre distribuția și eficiența ei.

Distribuția fenomenului de autoapreciere a aptitudinilor, folosită de noi ca variabilă dependentă a fost efectuată în raport cu alte trei variabile independente: a) trăsăturile individuale; b) caracteristici de grup (clasa de elevi) și c) conținutul activității (obiectele de învățămînt).

a) La nivel individual, din confruntarea elevului cu toate obiectele de învățămînt (existente în clasa a VI-a), a rezultat gruparea valorilor, care semnifică recunoașterea aptitudinilor între 0 și 11 (graficul nr. 1).

Din citirea graficului rezultă că majoritatea semnificativă pentru vîrstă (lăsînd la extremități cîte 15%) se înscrie într-o gamă de valori destul de largă — între 1 și 7 relevanțe. Este evidentă influența mare a factorilor individuali asupra prezenței fenomenului.

Situația de mai sus ne-a obligat la adîncirea problemei prin punerea ei în corelație cu datele obținute la chestionarul HSPQ, la Matricele Progresive Raven și la scala de interese. Prin corelarea cu prima metodă, din care am selec-



Graficul nr. 1

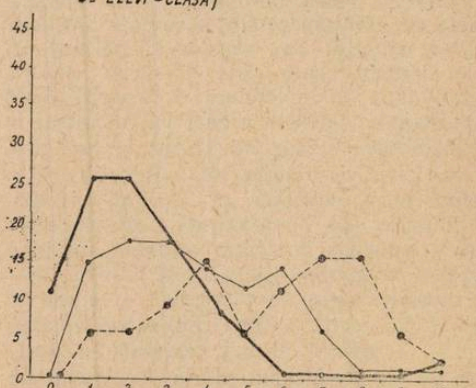
tat 5 factori de personalitate am reușit să determinăm prezența a doi factori de influență — capacitatea dezvoltată de adaptare ($p = .02$) și stabilitatea emoțională ($p = .01$). Avem deci două dovezi că acțiunea educativă trebuie aplicată diferențiat. Corelația cu rezultatele la proba intelectuală (Raven) nu sînt semnificative.

În ceea ce privește interesele, prezența lor pentru anumite tipuri de activități — citit sau scris — determină corelații foarte strînse ($p = .01$) cu autoaprecierea aptitudinilor pentru limba română, istorie, geografie, fizică, șt. naturale, limbi străine (6 obiecte de studiu, din 7), lăsînd de o parte matematica. Tipul de activitate are rol de mediator între rezolvarea sarcinii și reflectarea calității rezolvării, întărind imaginea despre sine a elevului. Este o dovadă că aceasta se dezvoltă ca „structurare cognitivă" a experienței.

b) Studiul variabilei grup (clasa de elevi) oferă cel mai fertil teren pentru dinamica autoaprecierii aptitudinilor. Deocamdată ne vom opri la relevarea distribuției fenomenului pe clase (graficul nr. 2 — Fiecare curbă reprezintă o clasă).

GRAFICUL NR. 2

DISTRIBUȚIA VOLUMULUI (DE LA 0 LA 10 MOTIVAȚII PREZENTE ÎN RAPORT CU VARIABILA GRUP DE ELEVI - CLASĂ)

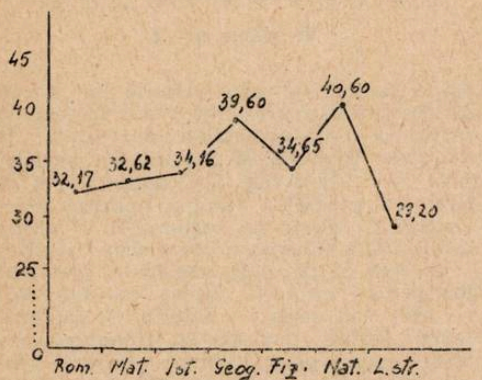


* Metoda a fost aplicată la aceiași elevi de către V. Radu. Corelarea cu problema noastră și interpretarea ne aparține.

** Metoda a fost aplicată la aceiași elevi de către L. Gherguț. Corelarea cu problema noastră și interpretarea ne aparține.

Observăm că diferențele în autoreflectare se mențin și în raport cu factorii situaționali de grup.

c) Întrucît factorul grupal a apărut strîns legat de cel de conținut al obiectelor de învățămînt (și el făcînd parte din situație) vom prezenta și distribuția valorilor pentru acesta din urmă, rămînînd ca din comentariile ulterioare să rezulte înlănțuirea lor și ponderea unuia față de celălalt. În graficul nr. 3 este expusă distribuția autoaprecierii aptitudinilor în raport cu disciplinele de învățămînt.



Graficul nr. 3

Ambele situații expuse mai sus dovedesc că influența factorilor situaționali specifici școlii este prezentă. Făcînd legătura și cu prima variabilă putem completa că, factorii situaționali acționează prin intermediul unor factori de personalitate destul de restrînși (pe care tot situația îi determină).

Ponderea factorilor situaționali școlari este incomparabil mai mare decît a familiei. Corelațiile obținute de noi în raport cu dimensiunile acesteia — nivelul de școlarizare al familiei și situația ocupațională — sînt nesemnificative. În concluzie, la această vîrstă, școala rămîne mediul cel mai influent.

Întrucît clasa de elevi, ca și disciplinele de învățămînt sînt elemente ale aceleiași situații, am considerat necesar să determinăm care este factorul comun, cumulator al efectelor. Profesorul fiind implicat în ambele cazuri (ca membru al colectivului școlar cu status și rol precizat pentru funcția de conducere, precum și ca emițător al conținutului disciplinelor de învățămînt) am încercat să-i deducem prezența, aplicînd un procedeu de comparație asupra datelor. Distribuind datele pe discipline și clase de elevi în același timp, constatăm variații mari la nivelul primei variabile în funcție de cea de-a doua. Clasa de elevi fiind rezultat statistic al valorilor individuale pe de o parte, iar disciplinele de învățămînt (aceleași pentru toți elevii) pe de altă parte, nu rămîne să ne gîndim decît la existența unui factor de legătură care este profesorul.

În concluzie, factorul situațional preponderent rămîne profesorul; capacitatea elevului de a se autoaprecia și deci de a stabili echilibrul dintre el și situație se formează ca rezultat al felului relațiilor sale cu acesta. Profesorul oferă elevului calea pentru a se verifica pe sine, pentru ca actele sale să capete valoare. Este justificat să ne întrebăm, cîți profesori realizează importanța efectului activității lor în dezvoltarea personalității elevului? Prin aprecieri juste, repetate se întărește imaginea elevului despre sine și despre conduita sa școlară. În caz contrar, aprecierile îndepărtează pe elevi de ei înșiși sau îi apropie de valori ce nu le aparțin. Sancțiunea rămîne doar formal pozitivă, în fond are efecte negative.

4.2. Măsura în care autoaprecierea aptitudinilor se constituie în preadolescență ca motivație de autorealizare

Pentru realizarea acestui obiectiv am recurs la studiul corelat al datelor dintre autoapreciere (variabila noastră dependentă) și următoarele variabile selectate de noi: motivația pentru învățătură, selectarea unei direcții de realizare, rezultatele la învățătură.

a. **Corelarea autoaprecierii aptitudinilor cu motivația pentru învățătură** oferă un tablou interesant pentru problema pusă în discuție.

La aceiași elevi, cu un an înainte, obținusem un coeficient de corelație evidentă pe totalul disciplinelor și elevilor la o probabilitate de .027. Coeficientul era însă destul de instabil în raport cu fiecare disciplină la fiecare clasă.

În clasa a VI-a se remarcă o oarecare consistență interioară a fenomenului. Corelațiile obținute sînt prezente pentru șase obiecte de studiu din cele șapte existente în clasa a VI-a (al șaptelea fiind matematica). Ele se ierarhizează la probabilități între .001 și .1.

Corelațiile obținute pe clase și discipline sînt puternic semnificative în 37 de cazuri din 42. Factorii de grup (clasa de elevi) își manifestă clar prezența încît putem conchide că autoaprecierile elevilor devin forțe motivaționale în măsura în care sînt favorizate de ambianța școlară.

b. **Corelarea autoaprecierii aptitudinilor cu selectarea unei direcții de realizare** (discipline de învățămînt socotite de către elev ca importante pentru viitorul lui școlar și profesional).

Din 77 de situații supuse studiului statistic (11 discipline × 6 clase, plus cele

11 discipline la nivelul întregului lot) constatăm că 40 de coeficienți sînt semnificativi (între .001 și .01). Putem conchide că autoaprecierea aptitudinilor încearcă să se constituie ca factor de autorealizare selectivă, favorizînd în destul de multe cazuri (peste 50%) desprinderea unei căi de evoluție școlară și chiar profesională.

c. Corelarea dintre autoaprecierea aptitudinilor și rezultatele școlare.

Din 7 situații (cele 7 obiecte de studiu din clasa a VI-a) se remarcă 6 situații încărcate cu semnificație puternică ($p = .01$), atunci cînd considerăm mediile generale (anuale).

Raportate la obiecte și clase de elevi, obținem 49 de asociații puternice din 70 posibile (70%). Și în acest caz putem conchide că autoaprecierea aptitudinilor devine treptat un factor motivațional de autorealizare, un mijloc de stabilire a echilibrului dintre elevi și situație, predictibil deci pentru adaptarea școlară.

Există și alte căi de predicție a echilibrului dintre elev și situație. Noi am selectat două dintre ele, care se subordonează fenomenului supus discuției, și anume: a) ușurința și respectiv efortul resimțit în efectuarea activității școlare — știut fiind faptul că ea este unul dintre indicatorii aptitudinii; b) timpul afectat rezolvării sarcinilor — operativitatea.

a) Pentru **prima** am obținut următoarele date: din 77 de situații supuse calculului statistic nu există nici o corelație semnificativă între autoaprecierea aptitudinilor și suprasolicitarea resimțită. Multiplicînd situațiile de mai sus cu datele pe indivizi și obiecte, ajungem la cifra de 15.554 de cazuri în care nu se resimte efort asociat cu recunoașterea aptitudinilor. Motivația de autorealizare dă sentimentul de comoditate cu obiectul autorealizării. În cazul în care ea nu este prezentă, apar frecvente cerințe din partea elevilor de a fi ajutați.*

b) Pentru cea de-a **doua cale** — timpul afectat învățării — din 77 de situații corelate, 74 de coeficienți marchează operativitate în învățare. Rolul motivației de autorealizare este evident.

5. Concluzii generale

5.1. Autoaprecierea aptitudinilor la vîrsta preadolescenței apare ca un proces care dă sens competenței personale în relațiile cu mediul, integrînd și motivația, direcția de realizare, succesul. Deși este un proces în formație, efectele lui pentru conduita școlară sînt evidente întrucît s-a constituit ca un factor motivațional de autorealizare. Parțial ipoteza noastră este infirmată, dar faptul ne bucură, pentru că realitatea ne-a depășit punctul nostru de vedere în sens pozitiv.

5.2. Motivația de autorealizare se formează în special sub influența condițiilor situaționale școlare, din care am disociat, ca preponderent, rolul profesorului, felul în care el stimulează interesul elevilor pentru învățare, dar mai ales, cum aplică sancționarea pozitivă și negativă a actelor. Mihai Ralea și T. Hariton relevă că rolul grupului social în aprecierea valorii reușitei derivă din faptul că se judecă după o scară de valori comune [3].

5.3. Stadiul în care imaginea elevului despre sine devine factor motivațional de autorealizare se caracterizează prin: **existența unei structuri cognitive,** organizată pe baza experiențelor cu disciplinele școlare, în raport cu ceilalți din clasă și cu cerințele profesorului. În acest stadiu, imaginea despre sine a preadolescentului are **caracter instrumental,** susținînd comportamentul în orientarea selectivă. Astfel, ea devine, ceea ce psihologii J. W. McDavid și H. Harari numesc „cadru de referință" pentru experiențe noi și unul din cele mai semnificative aspecte care organizează personalitatea [4].

5.4. Imaginea despre sine, ajunsă la nivelul de factor motivațional de autorealizare, reprezintă și un tip special de **structură atitudinală,** facilitînd controlul intern al conduitei. Lipsa ei sub această formă se observă în cazuri extreme, mai ales ale elevilor care, crezîndu-se incapabili pentru o situație, nu fac efort să se adapteze la ea și o evită.

5.5. Dat fiind potențialul crescut al imaginii despre sine ca factor de autorealizare a elevului, **practic,** se impune aprecierea ei ca un obiectiv principal și permanent al muncii educative la clasă. Sînt indispensabile două căi metodologice: a) formarea capacității elevului de a se aprecia și b) sancționarea corespunzătoare, repetată și dozată a rezultatelor activității (prin sancțiuni pozitive mai ales, ca mijloace de întărire a conduitelor cerute și de evaluare). Pentru formarea capacității elevului de a se aprecia, recomandăm folosirea unei fișe construită în felul următor:

Aplicată repetat, discutate rezultatele cu elevii și corectate prin rezultatele conduitei școlare, fișa de autoapreciere este un mijloc de antrenare a elevului la cu-

* Această problemă face obiectul altui studiu.

3. M. RALEA, T. HARITON, *Sociologia succesului*, București, Ed. științifică, 1962, p. 532.
4. L. W. McDAVID, H. HARARI, *Social Psychology*, New York, Harper and Row, 1963, p. 221.

	I Activităţi importante ale elevului	II Ce activităţi din rubrica I mă atrag	III Pentru care din ele cred că am aptitudini, priceperi	IV În care aş putea avea aptitudini, priceperi, dacă aş fi ajutat
A În şcoală	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
B Acasă	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
C Extraşcolar	1			
	2			
	3			
	4			
	5			

noaşterea de sine, generatoare de satisfacţii pentru el şi corectoare a conduitelor.

O altă posibilitate o oferă chestionarul de motivaţie în care întrebările vizează o situaţie anume. Dăm un singur exemplu : „Scrie cîteva din activităţile pe care le-ai făcut în ultima săptămînă — de ce ai făcut-o pe fiecare ?“ O astfel de modalitate relevă motivaţiile extrinsece sau intrinsece ale elevilor, ultimele avînd legături evidente cu prezenţa înclinaţiilor şi aptitudinilor, marcînd direcţii ale autorealizării.

EFECTELE NEEDUCATIVE ALE ETICHETĂRII NEGATIVE A ELEVILOR

DUMITRU MUSTER, IOSIF MĂRCUŞANU

Şcoala, cu toate ciclurile şi tipurile ei, este o instituţie care — în afară de munca ei de bază, aceea didactică — îndeplineşte şi o funcţie de evaluare a muncii de învăţare şi de clasificare a elevilor. Din păcate, rămînerea în urmă sub aspectul metrologic, ştiinţific înţeles şi aplicat (9), permite menţinerea în practica şcolii a unor caracterizări subiective, care de multe ori se şi consolidează în „etichetări“ ale elevilor : „elev bun“, „elev slab“ sînt expresii curente în şcoală (2). Sînt însă utile bunei desfăşurări a procesului instructiv-educativ asemenea „etichetări“? Nu cumva asemenea caracterizări generează o anume atmosferă care influenţează — în bine sau în rău — munca instructiv-educativă ? Este limpede pentru orice educator care observă fenomenul educativ şi reflectează asupra lui că „etichetările“ exprimate de un cadru didactic determină o reacţie din partea celui caracterizat. În ce sens şi cît de mult ? Iată o întrebare care merită osteneala unui răspuns, fiindcă se referă la cadrul muncii de predare-învăţare.

Ne interesează în mod special „etichetarea negativă", adică stigmatizarea elevului, adresarea de epitete tari, din poziție de desconsiderare a rezultatelor efortului lui ; fiindcă aceasta, la observarea curentă a cercetătorului, pare să nască situații conflictuale, atmosfera nefavorabilă muncii de predare-învățare. Așadar, ce fel de efecte are „etichetarea negativă" ? Deontologia pedagogică, etica profesională nu ne permite organizarea unei cercetări cu o ipoteză negativă : nu putem experimenta în școală formule care să caracterizeze negativ elevii ! În sprijinul răspunsului la problemă pot fi invocate cercetările pe animale sau care experimentează ipoteze acceptabile, ca — în cazul nostru — „etichetarea pozitivă". Asemenea cercetări au arătat că „prejudecata profesorului acționează în mod determinant asupra comportamentului elevului, că elevii buni sau slabi sînt fabricați în mod artificial de către profesor. [...] Pentru ca elevii să devină dotați, condiția indispensabilă este ca profesorul să creadă în ei" (1, p. 159—60 ; 11, p. 55). Dar, în sprijinul rezolvării problemei, pot fi invocate cunoștințe referitoare la cazuri care s-au produs, au existat și au fost observate — adevărate situații experimentale naturale ; fără să se fi dorit expres, ipoteza negativă a funcționat și a produs efecte. Cunoașterea acestor situații echivalează cu organizarea unei cercetări ; iar la această cunoaștere putem ajunge pe calea „anchetei prin chestionar" (5). Am organizat o asemenea anchetă, printre profesori/învățători și printre elevi.

Ancheta cu cadrele didactice

Am adresat unui număr de 53 de cadre didactice de toate specialitățile (15 de la școli generale, 24 de la licee, 14 din ciclul primar — 20 de bărbați și 33 femei) următorul chestionar :

> Apelăm la experiența dv. didactică și de viață, în legătură cu o cercetare pedagogică, rugîndu-vă să ne răspundeți pe scurt, dar complet, la următoarele întrebări :
>
> 1. Ce efect ați constatat că au asupra elevilor formulele care îi etichetează *pozitiv (favorabil)* ca : „ești un elev bun", „ești un elev silitor", „ești un elev care promite" etc. ? Îi stimulează sau îi lasă indiferenți ? Puteți justifica răspunsul (cu exemple).
>
> 2. Ce efect ați constatat că au asupra elevilor formulele care îi etichetează *negativ (nefavorabil)*, întrebuințate de unii învățători/profesori, ca : „ești un elev slab", „nu înveți", „ești nepriceput", „nu-ți dai silința" și altele tot astfel sau mai rele ? Îi stimulează, îi descurajează ori îi lasă indiferenți ? Puteți justifica răspunsul (cu exemple).
>
> 3. Ce efect știți că are asupra elevului faptul că un învățător/profesor nu-l mai scoate dintr-o anumită notă, slabă sau la limită ? Îl descurajează, îl stimulează, îl lasă indiferent ? Puteți justifica răspunsul (cu exemple).

Răspunsurile, unele mai dezvoltate, altele mai simple, toate (cu excepția unuia, care cuprinde generalități, fără precizări) oferă datele cerute. Eșantionul anchetat este divers, ales la întîmplare și suficient de numeros pentru o cercetare (6), mai ales fiindcă rezultatul anchetei este clar, cu procente categorice, care, la o altă adăugare tot întîmplătoare de noi elemente (alte cadre anchetate), nu se pot modifica sensibil. Au declarat că **etichetarea pozitivă** are un **efect stimulator 35** ; 10 răspunsuri au prezentat două situații : pe unii elevi îi poate stimula, dar pe alții îi poate lăsa indiferenți. Luînd din acest ultim rezultat jumătatea minimală (5 ; alte 5 le repartizăm celeilalte alternative, indiferența), răspunsul favorabil are valoarea 40 din 52 (răspunsurile precise), adică 77%. Au fost și 5 răspunsuri cu condiționări (aprecierile stimulează, dacă se bazează pe observații obiective, dacă elevii nu sînt delăsători ; dacă nu sînt prea repetate ; contează și temperamentul fiecărui individ în parte) ; doi profesori nu au răspuns la această întrebare. Într-o altă raportare (eliminăm cele două cazuri cînd nu s-a răspuns și considerăm răspunsuri favorabile și pe cele cu condiționări), răspunsul este (45 din 50) **90%** în favoarea etichetării pozitive.

Au considerat că etichetarea negativă stimulează numai 3% (1,5 cazuri, provenite din 3 răspunsuri cu alternative, „sau — sau" — ca de exemplu „unii elevi se ambiționează, să arate adevărata lor valoare" ; „profesorul trebuie să se plaseze la granița dintre etichetarea pozitivă și negativă") ; că lasă indiferenți, doar 13% (6,5 cazuri ; un caz cert și 11 situații „sau-sau"). Au prezentat toate alternativele posibile 2 răspunsuri ; 9 răspunsuri au fost neprecise, parțiale (spre exemplu, s-au referit doar la elevii mici) sau au ocolit lămuriri („nu folosesc"). Dar majoritatea răspunsurilor, 69% (30 categorice + 6 provenite din 12 cazuri „sau-sau") consideră că **etichetarea negativă descurajează, demobilizează.** Într-o altă raportare (eliminăm pe cei 2 care nu au răspuns — rămîn 50 profesori în anchetă ; adăugăm și 6 răspunsuri condiționate : „abuzul e dăunător", „utilizare în forma „nu-ți dai silința"), procentul afirmațiilor că etichetarea negativă descurajează crește la **84** (42 din 50).

La întrebarea a 3-a, care — în fond — vizează tot etichetarea negativă (menținerea aprecierii la un același nivel slab sau la limită ,oricare ar fi efortul elevului de a depăși situația), răspund că practica respectivă **descurajează — 65%** (34 din 52) și că lasă **indiferenți — 13%** (7 din 52). Prezintă toate situațiile posibile 2, dau răspunsuri neprecise 7 și parțiale (considerarea vîrstei), 2. Într-o raportare mai largă (adăugăm și răspunsurile care vizează toate situațiile și pe cele parțiale ; eliminăm răspunsurile neprecise), procentul este de 84 (38 din 45 răspun-

suri). Aşadar, în ansamblu, opinia cadrelor didactice este categorică în susţinerea **efectului dăunător al etichetării negative.**

Ancheta cu elevii

Am adresat unui grup de 265 elevi, băieţi şi fete, clase diferite ale unor licee realist-umaniste şi pedagogice şi ai unei clase a VIII-a (selecţionată din premianţii a 4 clase a IV-a — deci elevi, deşi fără experienţă îndelungată, cu nivel de înţelegere mai ridicat) din Piteşti, Cîmpulung-Muscel şi R. Vîlcea, chestionarul următor :

Spre a strînge un material documentar necesar pentru o discuţie la o oră de dirigenţie, sînteţi rugaţi să răspundeţi la următoarele întrebări. Răspundeţi sincer şi lămurit (cu exemple). Nu vi se cere să semnaţi răspunsul. Scrieţi doar clasa şi B sau F (băiat-fată).

1. Ţi s-a întîmplat ca, în anii de şcoală, să nu poţi depăşi, să nu poţi trece, la unele obiecte (materii), de o anumită notă, în general slabă sau mijlocie ?

2. Dacă ţi s-a întîmplat aceasta, consideri că învăţătorul/profesorul respectiv îşi avea partea lui de contribuţie ? Adică : te-a încurajat sau nu te-a încurajat să depăşeşti nivelul scăzut la note ?

3. Ce efect are asupra ta încurajarea învăţătorului/profesorului, cu vorbe ca : „eşti un elev bun", „eşti un elev silitor", „eşti un elev priceput" etc. ? Te stimulează sau nu, te face să înaintezi la învăţătură sau te lasă indiferent din punctul de vedere al studiului tău ?

4. Ţi s-a întîmplat să fii etichetat la vreun obiect cu vorbe ca : „eşti un elev slab la învăţătură", „nu înveţi", „nu-ţi dai silinţa", „eşti nepriceput" şi altele tot astfel sau mai rele ? Dacă ţi s-a întîmplat aceasta, ce efect au avut asupra ta, în ce priveşte învăţătura ?

5. Îţi aminteşti ce efect aveau asemenea etichetări nefavorabile asupra unor colegi sau cunoscuţi de-ai tăi ? Îi stimulau, îi înăiau sau îi lăsau indiferenţi ?

Cum se vede, chestionarul include întrebările esenţiale asupra efectelor „etichetării negative", într-un ansamblu mai larg şi cu un obiectiv obişnuit pentru preocupările unui diriginte (dezbateri cu teme educative). Eşantionul este suficient de numeros şi divers spre a permite concluzii valabile (6).

La **prima întrebare** au răspuns afirmativ (că au fost în situaţii şcolare dificile — la cîte 1—2 obiecte, în general ; alţii, uneori, temporar) 92 elevi — deci 55% ; au răspuns negativ 167 elevi, 6 au dat răspunsuri neclare sau au omis să răspundă.

A doua **întrebare**, care interesa doar 92 elevi, a menţionat încurajarea învăţătorului/profesorului în 21 cazuri certe şi 9 cazuri parţiale (unii profesori-da ; alţii-nu) ; reţinem astfel 23,5 răspunsuri afirmative, deci 28%. Au fost 19 situaţii neprecise („nu pot să-mi dau seama"), nesigure („poate") sau de absenţă a răspunsului (omisiuni). Dar cele mai multe au fost răspunsuri negative certe („profesorul m-a descurajat", „nu m-a încurajat", „are partea lui de vină"), 43 ; adăugînd şi cota respectivă din cele 9 cazuri parţiale, totalul este 47,5, dă **52%**. Într-o altă raportare (eliminăm cele 19 cazuri fără răspuns), procentul este **65**.

Întrebarea a treia aduce un răspuns masiv, 213 cazuri certe („cu aceste vorbe, profesorul mă stimulează şi mă face să înaintez la învăţătură, mă încurajează şi mă face să învăţ tot mai bine şi să studiez tot mai mult" ; „nu cred să existe elev pe care acest fapt să-l lase pasiv") şi 11 situaţii duble („sau-sau", pe care le-am distribuit grupelor respective, cîte 5,5), deci 218,5 adică **84%**, în susţinerea importanţei **încurajării elevilor** pentru buna desfăşurare a procesului de învăţare. Sînt şi 5 răspunsuri afirmative, dar cu condiţionări („depinde de cine face aprecierile", „depinde de elev", „de felul cum se face", „dacă corespunde realităţii", „de obiectul de învăţămînt") ; şi cu acestea, procentul favorabil încurajărilor ajunge la 87. **Indiferenţa** la încurajări a primit 30 răspunsuri certe (cu acest simplu cuvînt sau cu exprimări ca : „datoria mea de a învăţa nu depinde de încurajarea profesorului", „mă pregătesc după puterile mele şi am bunăvoinţă fără să mă împingă cineva de la spate") şi 10 situaţii parţiale („sau-sau"), deci în total 35, adică 13%. În 6,5 cazuri nu se răspunde precis („nu prea se întîmplă acest lucru", „nu pot să-mi dau seama", „nu cunosc, din păcate").

Cum se vede, răspunsurile la întrebările 1—3 demonstrează importanţa covîrşitoare a încurajării elevilor în munca şcolară (aproape 90% din răspunsuri — dacă îi luăm în serios pe indiferenţi şi-i considerăm neinfluenţaţi), într-o ambianţă şcolară care acuză, cel puţin în 52% (dacă nu chiar 65%), că din lipsa de încurajare a profesorilor unii elevi nu pot depăşi un nivel scăzut de note.

Ajungem, acum, la **etichetarea negativă** propriu-zisă. Un număr de 116 elevi, din cei 265 anchetaţi, deci **44%** (de fapt **51%** — într-o raportare care elimină cele 38 cazuri cînd nu s-a răspuns la întrebare sau răspunsul este neclar) declară, la prima parte a întrebării a patra, că au primit caracterizări generale de genul celor menţionate (chiar mai tari, ca : „boală", „vacă", „nu eşti bun de carte"). Situaţia este îngrijorătoare pentru atmosfera de muncă din şcoală. Este adevărat că mulţi elevi menţionează formule de „etichetare" mai puţin dure („nu-ţi dai silinţa", „nu eşti silitor") sau cu nuanţe pozitive, care stimulează („eşti elev capabil, dar leneş", „puteai mai mult"). Oricum, procentul este mare — cînd doar mai puţin de jumătate dintre elevi (111) declară că nu li s-au adresat caracterizări admonestatoare.

Din cei 116 elevi care cunosc „etichetarea negativă" (ne referim la a doua parte a **întrebării a patra**), 51 — adică **44%** (dar procentul creşte la **48**, dacă raportarea se face eliminînd din total cele 10 cazuri cînd nu s-a răspuns complet şi lămurit) îi denunţă **efectul negativ**, de-

clară precis că aceasta îi descurajează, îi demobilizează, îi demoralizează, îi enervează (cu aceste cuvinte sau în expresii ca: „nu-mi plac aceste vorbe", „mă făceau să mă tem de obiect", „niciodată nu voi mai răspunde acelui profesor", „eu însumi începusem să cred acest lucru"). Un număr de 18 elevi afirmă că rămîn indiferenți; cum „indiferența" în acest caz este, în fond, la analiza răspunsului, tot o formă de nemulțumire, o reacție de opunere, **efectul negativ** poate fi apreciat la 65%. Un total de 37 elevi declară că aprecierile negative i-au stimulat la învățătură; dar, de fapt, la aceștia e vorba de aprecieri dintre cele blînde („nu te descurci", „nu-ți mai dai silința", „ai putea mai mult") sau făcute pe un ton binevoitor („depinde de tonul pe care s-au făcut", „s-au făcut fără răutate"); iar reacția elevilor este de pe poziții de înțelegere, care — la fel — dovedește un caracter mai puțin admonestator al caracterizărilor profesorilor („să-i arăt că nu este așa", „să nu las o impresie neadevărată", „să arăt că a fost o întîmplare" — dar și că a intervenit „rușinea de clasă", de colegi). Efectul negativ al etichetărilor stigmatizatoare este, astfel, evident — în ceea ce privește experiența directă a elevilor.

Cea de-a cincea **întrebare** cercetează experiența referitoare la colegii de clasă. Răspunsurile cuprind toate situațiile. Menționarea **efectului dăunător** al etichetării negative (afectare, descurajare, dezamăgire, înrăire) în 63 cazuri certe și 59 cazuri cu alternative („de cele mai multe ori îi înrăiau, în puține cazuri elevii rămîneau indiferenți — de stimulare nici vorbă", „pe unii dintre ei îi lăsau indiferenți iar pe alții îi înrăiau. Niciodată nu îi stimulau pe elevi cu astfel de vorbe"; „pe cei mai mulți îi înrăiau sau îi lăsau indiferenți. Nu-mi amintesc însă de vreunul din cunoscuții sau din colegii mei pe care să-i fi stimulat asemenea cuvinte"; „pe majoritatea îi înrăiau iar pe unii îi lăsau indiferenți; pentru nici unul din cei pe care i-am cunoscut n-au avut efecte pozitive"; „pe unii îi înrăiau, pe alții îi stimulau, pentru a învăța de frică"), ceea ce înseamnă un total statistic de 92,5 cazuri, deci **35%**. Se menționează **indiferența** în 27 cazuri certe, ca răspuns unic, și 54 cazuri de alternativă (citatele sînt mai sus), total 54, deci **20%**. Sînt și răspunsuri care vizează **toate posibilitățile** („pe unii îi înrăiau foarte mult și pe alții îi lăsau indiferenți, iar pe cei buni la învățătură îi făceau ambițioși, îi stimulau"; „depinde de persoană", „efecte diferite"), în 57 cazuri. Nu răspund („nu cunosc asemenea cazuri", „nu mă interesează") sau dau răspunsuri neprecise (un simplu „nu", fără precizări) 39 elevi. Cred că etichetarea negativă **stimulează** doar trei elevi ca răspuns unic, 39 ca alternativă la înrăire (un citat anterior, cu menționarea fricii; „uneori efecte negative, mai rar pozitive"; dar — trebuie să reținem — în cele mai multe cazuri e vorba de îndemnuri generale, nu chiar de etichetare negativă), în total 22,5 cazuri statistice, deci doar 8%. Dar se impune și o altă raportare, la 226 cazuri (265 — 39, cazurile cînd nu s-a răspuns) a 184,5 cazuri statistice de răspuns împotriva etichetării negative (92,5 +54 indiferență, ceea ce este tot o formă de opunere $+\frac{2}{3}$ din cele 57 cazuri care au indicat toate posibilitățile, cotele referitoare la efectul negativ și la indiferență), ceea ce înseamnă 82%. Acest procent ridicat e susținut și de considerarea răspunsurilor certe numai, ca alternativă unică: 63 cazuri împotriva etichetării negative, 27 cazuri — indiferență și numai 3 cazuri care afirmă caracterul stimulator — dar, repetăm, referindu-se la formule blînde, ca ton și vorbe.

Așadar, în ansamblu, și opinia elevilor noștri este categorică în susținerea **efectului dăunător** al **etichetării negative**, la un procent aproape identic cu cel al opiniei cadrelor didactice (82% — elevii; 84% — cadrele didactice).

* * *

Etichetarea negativă nu-și are locul în școală, în educație — într-o demonstrare nemijlocită, la cercetarea situațiilor experimentale nefericite, aflate totuși în școală într-un număr impresionant de cazuri (mai mult de jumătate din elevii în ancheta noastră sînt victimele acestor admonestări needucative), cînd cei mai mulți elevi cu unele deficiențe la studiu (cel puțin jumătate, ne arată ancheta) ar avea nevoie de încurajarea profesorilor spre a ieși la limanul succesului școlar. Etichetarea negativă nu-și are locul în educație și pentru o normală relație profesor-elev (11,4). Nici în forme explicite (adresarea de cuvinte injurioase — unele chiar mai tari decît cele prezentate în întrebările anchetei, cum am arătat), nici în cele implicate de unele deprinderi comode (ca menținerea elevului la un același nivel de notă mică, orice efort de depășire ar face) sau de unele metode de predare (ca împărțirea elevilor în grupuri de nivel — cu grupul stigmatizat al „slabilor" — 7). Nici chiar ocazional (pentru starea conflictuală pe care o determină o simplă apostrofare), cu atît mai mult cînd ar fi permanentizată. În acest sens, să nu minimalizăm ecoul de multe ori îndelung al unei apostrofe care inhibă, despre care ne amintește, autobiografic, și Nicolae Iorga. „Cînd pentru prima oară fui «scos la tablă» pentru a face primul exercițiu public", „o vorbă aspră de pe acea catedră a comandamentelor mă opri pe loc... și astfel, nu știu cum, copilul care nu știa să «răspundă...» se văzu pedepsit... Ceva răsună în mine și pînă azi, din acea înjosire pentru care întru nimic nu mă simțeam vinovat. Sînt aproape șaizeci de ani de

atunci și mă doare încă". Și să ia aminte educatorii că același mare profesor îi considera pe cei cu „viforul de fiecare ceas al cutremurătoarelor injurii" ca „oameni făcuți pentru altă meserie decît cea de învățător și, pe lîngă aceasta, înăcriți de boală, înrăiți de necazuri pe care nu le pot ascunde" (O viață de om, **ediția 1972, p. 32—4).**

Etichetarea negativă trebuie exclusă din școală, din educație. **Să se lase cîmp liber relevării însușirilor pozitive ale elevilor, fiindcă orice elev — ca orice om în general — posedă și manifestă, conform structurii sale aptitudinale, trăsături utile muncii variate din societatea noastră socialistă multilateral dezvoltată (8).**

BIBLIOGRAFIE

1. *Changer l'école*, Paris, Editions de l'Epi, 1970.
2. MICHEL GILLY, *Elev bun, elev slab* (traducere), E.D.P., 1976.
3. IOSIF MĂRCUȘANU, *Aprecierea defavorabilă și eșecul școlar*, Comunicare la Simpozionul „Asigurarea progresului școlar pe calea sprijinirii diferențiate a elevilor la învățătură", Sibiu, 17—18 aprilie 1977, organizat de Comitetul U.S.I.S.C. și M.E.I.
4. IOSIF MĂRCUȘANU, *Relația profesor-elev văzută din perspectiva elevilor*, în : „Școala Argeșului", Pitești, Inspectoratul școlar județean Argeș — Casa corpului didactic, 1976.
5. DUMITRU MUSTER, *Colectarea datelor cercetării. Anchete prin chestionar*, în „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", nr. 7/1977.
6. DUMITRU MUSTER, *Colectivul de experimentare*, în „Revista de pedagogie", nr. 7—8/1969.
7. DUMITRU MUSTER, *Munca didactică cu grupuri de elevi*, Oradea, Universitatea cultural-științifică, 1977.
8. DUMITRU MUSTER, *Pedagogia aptitudinilor profesionale*, în volumul „Probleme ale perfecționării procesului de învățămînt", E.D.P., 1974.
9. DUMITRU MUSTER, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice. Contribuție la modernizarea examenelor*, E.D.P., 1970.
10. *Perfecționarea metodelor de predare-învățare*, Caiet de cercetare pentru experimentul din județul Argeș, Vol. I, ed. a II-a București, Institutul de cercetări pedagogice, 1972.
11. *Reconsiderarea raportului profesor-elevi, condiție a modernizării procesului de învățămînt*, Simpozionul național, București, 22—23 decembrie 1974, organizat de Comitetul U.S.I.S.C. și M.E.I.

BREVIAR

CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ DE DEFECTOLOGIE

Între 29 noiembrie și 1 decembrie 1977, a avut loc la Karlovy-Vary Prima Conferință internațională de defectologie a reprezentanților unor organe de stat și instituții de cercetări științifice din zece țări socialiste (R. P. Bulgaria, R. Cuba, R. S. Cehoslovacă, R. D. Germană, R. P. Mongolă, R. P. Polonă, R. S. România, R. P. Ungară, U.R.S.S. și R. S. Vietnam). Obiectivul principal al Conferinței a constat în analiza situației actuale și a perspectivelor dezvoltării sistemului de instituții și măsuri speciale vizînd profilaxia abaterilor în dezvoltarea timpurie, terapia complexă — pedagogică, psihologică și medicală — a copiilor și tinerilor handicapați, pregătirea lor pentru viață, pentru munci utile societății. De asemenea, au fost analizate posibilitățile de adîncire a colaborării internaționale în domeniul teoriei și practicii defectologice.

Delegația română — formată din prof. Virgil Sfetcu, inspector general în M.E.I., prof. dr. Constantin Pufan de la Universitatea București și Gheorghe Radu, cercetător principal la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice — a prezentat la Conferință trei referate privind : educația specială a copiilor și tinerilor deficienți din R. S. România ; aspecte ale pregătirii acestor copii și tineri pentru integrarea socio-profesională ; cercetarea științifică defectologică în R. S. România.

În total au fost susținute 23 de referate și comunicări, din care s-au putut desprinde cîteva probleme prioritare în domeniul învățămîntului special și al defectologiei, aflate în centrul atenției specialiștilor din țările reprezentate la Conferință : ameliorarea, în continuare, a actualului sistem de pregătire pentru viață activă a persoanelor handicapate, în strînsă legătură cu dinamica învățămîntului general pentru normali și cu progresele realizate sub aspectul cunoașterii trăsăturilor caracteristice ale diferitelor categorii de handicapați ; cooperarea științifică în direcția unei mai bune delimitări a sferei noționale și a terminologiei de specialitate ; perfecționarea sistemului de depistare și diagnostic timpuriu, în vederea cuprinderii în instituții adecvate de învățămînt și recuperare a tuturor persoanelor cu handicap evident și stabil, precum și în vederea prevenirii orientării spre asemenea instituții a copiilor cu handicap ușor, temporar ; îmbunătățirea și diversificarea structurilor organizatorice, în cadrul cărora se desfășoară acțiunea de recuperare ; o mai bună adaptare a conținutului și metodelor în învățămîntul special ; accentuarea pregătirii practice, pentru muncă, a tinerilor handicapați ; găsirea unor căi mai directe și mai eficiente de pregătire profesională ; depășirea inerției ce se manifestă uneori, prin menținerea în nomenclatorul de meserii a unor domenii „tradiționale", nejustificate economic în condițiile progresului tehnic actual ; pregătirea cadrelor de defectologi, prin diferite forme de învățămînt universitar și postuniversitar etc.

Următoarea Conferință, proiectată pentru anul 1979, va avea loc în R. P. Ungară, cu tema : „Instruirea timpurie și diagnosticul defectologic, sub aspectul prevenirii și corectării abaterilor în dezvoltare".

Gheorghe Radu

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 2/1978

SUZANA GÂDEA : Pour un ample mouvement d'innovation dans le domaine des moyens didactiques ● **CORNEL ONESCU :** Les moyens didactiques, instruments efficaces dans le processus d'intégration de l'école à la vie, à la production ● **PETRE BÂRBULESCU :** L'éducation technologique à la lumière de l'integration de l'enseignement de la recherche et de la production ● **ION BONTAŞ :** La préparation productive concentrée et les conditions fondamentales de la formation efficiente des jeunes étudiants ● **ION HOLBAN :** Directions dans la dynamique des processus de production et leurs effets sur le plan de l'éducation ● **FILIMON TURCU :** Un modèle opérationnel de cultivation de la créativité technique des élèves et des étudiants ● **ZISSU WEINTRAUB, ION FLOREA, GARBIS OHANEZIAN, CORALIA MÎRŞU :** L'attitude à l'égard des éléments du travail, un des facteurs de la formation professionnelle ● **DUMITRU BAZAC :** L'intégration de l'enseignement, de la production et de la recherche, dans le domaine des options scolaires et profesionnelles des élèves ● **DUMITRU OZUNU :** L'emploi des tests pédagogiques pour l'évaluation du rendement des élèves dans le cadre des activités techniques productives ● **NICOLAE DINU :** Le dessin technique, une composante fondamentale, indispensable, de l'éducation technologique ● **EUGENIA BĂLAŞA :** La préparation psychopédagogique du personnel qui enseigne les disciplines techniques ● **STELA TRITEANU :** La contribution du laboratoire de chimie à la préparation technique et pratique des élèves ● **GEORGETA DAN SPÎNOIU :** La motivation d'autoréalisation chez les élèves agés de 12 et 13 ans ● **DUMITRU MUSTER :** Les effets non-éducatifs de l'étiquetage négatif des élèves.

SUZANA GÂDEA : For an Ample Innovation Movement in the Field of Instructional Media ● **CORNEL ONESCU :** The Instructional Media as Efficient Instruments in the Process of Integrating School in Life and Production ● **PETRE BÂRBULESCU :** Technological Education in the Light of the Integration of Education, Researche and Production ● **ION BONTAŞ :** The Merged Productive Training and the Fundamental Conditions of an Efficient Students' Training ● **ION HOLBAN :** Trends in the Dynamics of the Productive Processes and their Impact on Education ● **FILIMON TURCU :** An Operational Model for Developing the Students' Technical Creativeness ● **ZISSU VEINTRAUB, ION FLOREA, GARBIS OHANEZIAN, CORALIA MIRSU :** The Attitude towards the Elements of Work, as a Factor of Vocational Training ● **DUMITRU BAZAC :** The Integration of Education, Production, and Research in the Field of the Pupils' School and Vocational Options ● **DUMITRU OZUNU :** The Use of Education Tests for Evaluating the Pupils' Efficiency in the Frame of Technical-Productive Activities ● **NICOLAE DINU :** The Mechanical Drawing as a Fundamental, Indispensable Constituent of the Technological Education ● **EUGENIA BĂLAŞA :** The Psychoeducational Training of the Instructional Staff Teaching Technical Subjects ● **STELA TRITEANU :** The Contribution of the Chemistry Leboratories to the Pupils Technical Training ● **GEORGETA DAN SPÎNOIU :** The Self-Accomplishment Motivation of 12 and 13 Years Old Teenagers ● **DUMITRU MUSTER :** The Miseducative Effects Resulting from Negative Labellings of the Pupils.

СУЗАНА ГЫДЯ, За широкое новаторское движение в области способов обучения ● КОРНЕЛ ОНЕСКУ, Способы обучения-эффективный инструмент в процессе интеграции школы с жизнью, с производством ● ПЕТРЕ БЭРБУЛЕСКУ, Технологическое воспитание в свете интеграции образования с исследованием и производством ● ИОАН ВОНТАШ, Сплошная продуктивная подготовка-основные составная часть и условие эффективной подготовки школьной молодежи ● ИОН ХОЛБАН Направления и динамика производственных процессов и их эффекты на воспитательном плане ● ФИЛИМОН ТУРКУ, Операционная модель выращивания технической креативности учеников и студентов ● З. ВЕЙНТРАУБ, И. ФЛОРЯ, Г. ОХАНЕСИАН, К. МЫРШУ, Отношение к элементам труда, фактор профессионального приспособления ● ДУМИТРУ БАЗАК, Интеграция образования с производством и исследованием в области школьной и профориентации учеников ● Д. ОЗУНУ, Использование педагогических тестов в оценке производительности учеников в технико-продуктивных деятельностях ● Н. ДИНУ, Техническое рисование, основная составная часть технологического воспитания ● Е. БЭЛАША, Психопедагогическая подготовка дидактических кадров преподающие специальные технические дисциплины ● С. ТРИТЯНУ, Вклад лаборатории химии в технико-практической подготовке учеников ● Г.Д. СПЫНОЮ, Мотивирование самоосуществления у подростка ● Д. МУСТЕР, Невоспитательные эффекты отрицательной оценки у учеников ● ВКРАТЦЕ.

ASIGURAREA COMPLEXĂ A ELEVILOR ŞI STUDENŢILOR

I. **După cum ştim cu toţii, Administraţia Asigurărilor de Stat are printre preocupările sale permanente perfecţionarea continuă a formelor de asigurare pe care le oferă populaţiei. Pentru a afla cîteva noutăţi în legătură cu această problemă, ne-am adresat tov. Marin Rece, director adjunct în Administraţia centrală ADAS, care ne-a relatat următoarele**

R. **Preocupată continuu de protejarea populaţiei prin asigurări, Administraţia Asigurărilor de Stat a lărgit, de curînd, sfera asigurării complexe a elevilor. Astfel, pe lîngă elevi şi studenţii care frecventează cursurile de zi ale unei instituţii de învăţămînt superior pot contracta o asigurare complexă.**

I. **Prin urmare, ADAS oferă — de-acum — şi studenţilor posibilitatea de a încheia o asigurare specifică. Ce amănunte ne puteţi da în legătură cu această asigurare ?**

R. **Asigurarea complexă a elevilor şi studenţilor este o asigurare combinată, în trucît, prin aceeaşi poliţă se cuprind :**

- **— cazurile de accidente ale elevului sau studentului, pentru sume asigurate de pînă la 18.000 de lei, diferenţiate în funcţie de urmările accidentelor ;**
- **— cazurile de avariere a bunurilor casnice şi gospodăreşti luate oriunde de elev sau student în afara domiciliului pentru suma asigurată de 2.000 de lei**
- **— cazurile de răspundere civilă legală care decurg din avarierea unor bunuri din vina elevului sau studentului, pentru suma asigurată de 2.000 de lei**

Administraţia Asigurărilor de Stat plăteşte despăgubiri şi sume asigurate ca urmare a evenimentelor produse în timpul valabilităţii asigurării, în orice loc şi cu orice ocazie, inclusiv în timpul vacanţelor.

Durata asigurării este de 6 luni sau de 1 an, la alegere.

Costul asigurării este convenabil : 1 leu sau 2 lei pe lună, în funcţie de profilul şcolii sau al facultăţii.

Pentru relaţii suplimentare şi contractarea asigurărilor, cei interesaţi se pot adresa agenţilor şi inspectorilor de asigurare, responsabililor cu asigurările sau, direct, oricărei unităţi ADAS.

adas
ADMINISTRAŢIA ASIGURĂRILOR DE STAT

I 4106

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

ŞCOALA – FACTOR IMPORTANT ÎN REALIZAREA PROGRESULUI GENERAL AL ŢĂRII-editorial ● PERFECŢIONAREA CERCETĂRII PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE LA NIVELUL CERINŢELOR ACTUALE ALE LEGĂRII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI DE VIAŢĂ, DE PRODUCŢIE de Suzana Gâdea ● INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE ŞI NOILE LUI PERSPECTIVE de Ştefan Bârsănescu ● CERCETAREA PEDAGOGICĂ ŞI PSIHOLOGICĂ, PERFECŢIONAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN SLUJBA FĂURIRII OMULUI NOU de Virgiliu Radulian

3

ANUL XXVI, martie 1978

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

19507
97
- IUL. 2005
11 IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
înv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector. univ. ELENA SOMEŞAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE
prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA,
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANŢA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1013 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti.
Republica Socialistă România

Lei 5

T 4106.

REVISTA DE PEDAGOGIE

3/1977

Școala — factor important în realizarea progresului general al țării 2

SUZANA GĂDEA : Perfecționarea cercetării pedagogice și psihologice la nivelul cerințelor actuale ale legării învățămîntului de viață, de producție 4

ȘTEFAN BĂRSĂNESCU : Institutul de cercetări pedagogice și psihologice și noile lui perspective 6

VIRGILIU RADULIAN : Cercetarea pedagogică și psihologică, perfecționarea cadrelor didactice în slujba făuririi omului nou 9

PAVEL APOSTOL : Cultura generală în condițiile integrării învățămîntului cu cercetarea și producția 16

VIRTUȚI ȘI TRADIȚII GLORIOASE ALE ÎNAINTAȘILOR

DUMITRU ALMAȘ : Burebista, creatorul Daciei, stat mare, unitar și independent 20

MODERNIZAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

VICTOR VIȘINESCU : Implicații socio-psiho-pedagogice ale comunicațiilor de masă în procesul de învățămînt 23

OCTAVIAN MÎNDRUȚ : Cercetări, rezultate și probleme actuale privind predarea geografiei în școală 27

PELAGHIA POPESCU : Considerații pedagogice privind criteriile de acordare a notelor de la 1 la 4 în cadrul examinării curente 32

CONFRUNTĂRI

NICOLAE VINȚANU : Ipoteze privind educația în viitor 37

ELENA-MARTHA STOICIU : Noi premise psihopedagogice în educația sexuală. Prima consfătuire națională privind educația sexuală a tineretului. 40

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CICLUL PRIMAR

ELENA CONSTANTINESCU : Modalități de lucru în cadrul orei de aritmetică în scopul dezvoltării gîndirii creatoare și independente la elevii claselor I—IV. 43

DAN MIHALCA, ELVIRA BUZULICĂ : Modalități de utilizare a tăbliței cu repere în primele faze ale studierii matematicii 46

DEZBATERE

CONSTANTIN CRIȘAN : Manualele școlare — adevăruri și contraadevăruri . . 53

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

OCTAVIAN IONESCU : Forme de activități folosite de școală pentru educarea conștiinței naționale în vederea încheierii procesului de unitate națională. 59

CĂRȚI — IDEI

VIOREL ALECU : Un manual modern 8

VASILE TEODORESCU : „M. Eminescu — Scrieri pedagogice“ 22

MARIAN RADU : „Pentru o pedagogie românească“ de Onisifor Ghibu 15

EUGENIA BĂLAȘA : „Pedagogia și activitatea productivă“ de C. Preda 19

ION BONTAȘ : Munca industrială, obiect de studiu psihologic 31

GHEORGHE ALEXANDRU : „Conducerea științifică a școlii“ de Elena Bărbulescu, Dumitru Stoica 36

I. MODORAN : „Învățămînt-cercetare-producție“ 42

LEON ȚOPA : **Pampaedia** lui J.A. Comenius 52

EMIL PĂUN : O interesantă cercetare de pedagogie comparată 64

CEZARA POPOVICI : „Lucrări practice de biologie generală“

ANA-MARIA ICHIM : Revista „Perspectives“ nr. 3/1977

28617

ȘCOALA—FACTOR IMPORTANT ÎN REALIZAREA PROGRESULUI GENERAL AL ȚĂRII

La sfîrșitul lunii februarie s-au desfășurat lucrările celei de-a XI-a Conferințe a Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România, forum de analiză și dezbatere a activității organizației revoluționare a studenților, de reafirmare a adeziunii acestora la politica internă și externă a partidului și statului, a hotărîrii lor de a participa cu dăruire patriotică și înaltă responsabilitate la dezvoltarea multilaterală a societății noastre socialiste și la trecerea ei spre comunism.

În cadrul Conferinței, conducătorul partidului și statului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a prezentat o strălucită cuvîntare, care constituie pentru tineret un adevărat program de muncă și viață, de acțiune permanentă în vederea temeinicei sale pregătiri, a creșterii contribuției sale la înălțarea României pe noi culmi de progres și civilizație.

În lumina hotărîrilor luate de Conferința Națională din decembrie anul trecut, secretarul general al partidului a subliniat că trecerea la o calitate nouă în întreaga activitate materială și spirituală din patria noastră impune ridicarea nivelului tehnic și calitativ pe ansamblul producției materiale, creșterea rolului științei și învățămîntului în accelerarea progresului tuturor sectoarelor vieții economico-sociale.

România a ajuns la un asemenea stadiu de dezvoltare, încît extinderea cercetării științifice și introducerea rapidă în practică a rezultatelor acesteia constituie factorul determinant al progresului ei multilateral. În realizarea acestui obiectiv, un rol hotărîtor îl au cadrele, specialiștii, muncitorii de înaltă calificare, pe care învățămîntul este chemat să-i formeze și să-i perfecționeze neîntrerupt.

Dînd o înaltă apreciere rezultatelor obținute de școala de toate gradele, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat că dispunem de un sistem de învățămînt modern, care oferă condiții optime pentru pregătirea la cel mai înalt nivel a tineretului, a cadrelor de specialitate în toate domeniile construcției socialiste. Avînd în vedere realizarea cadrului organizatoric stabil, de lungă durată, secretarul general al partidului a atras atenția să nu se uite nici un moment că învățămîntul — poate mai mult decît alte domenii — este un proces revoluționar, care trebuie să înfăptuiască politica revoluționară a partidului nostru, să instruiască și să educe tineretul în spirit comunist, să țină seama de rapiditatea cu care se dezvoltă știința, tehnica, cunoașterea umană în general.

Pentru așezarea pe baze noi, revoluționare, a învățămîntului, pentru obținerea unei noi calități în activitatea și, implicit, în eficiența acestuia, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat necesitatea înfăptuirii fără tergiversări și paliative a hotărîrilor adoptate de partid pe acest tărîm, în indisolubilă legătură cu dezvoltarea impetuoasă a tuturor sectoarelor vieții sociale și pe temeiul concepției integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica socială. Astfel, modernizarea conținutului învățămîntului, în așa fel încît să reflecte noile cuceriri ale științei, tehnicii, culturii, să fie în permanență deschis față de achizițiile și modalitățile cunoașterii din toate domeniile de activitate, impune intensificarea eforturilor de restructurare a programelor, manualelor, cursurilor, adoptarea unei metodologii autentic interdisciplinare de continuă perfecționare a acestora, sporirea contribuției oamenilor de știință, a cadrelor didactice, a specialiștilor din economie, pentru a se asigura deopotrivă nivelul înalt teoretic al cunoștințelor și legarea acestora de practică, de transformările ce au loc în industrie, agricultură, în celelalte domenii ale creației de valori materiale și spirituale.

Ridicarea calității instruirii și educării în întreaga rețea școlară și creșterea rolului învățămîntului în dezvoltarea generală a societății noastre — prin formarea de cadre capabile să promoveze progresul tehnico-științific și prin elaborarea unor soluții optimizatoare ale activității în sectoarele de bază ale economiei — fac necesară participarea sistematică, responsabilă, creatoare a personalului didactic din licee și instituțiile de învățămînt superior la munca desfășurată în cadrul programelor unice ale unităților de cercetare și, totodată, antrenarea tuturor elevilor și studenților — potrivit gradului și profilului lor de pregătire, capacității lor intelectuale —

la investigarea fenomenelor naturii, a activităților productive și proceselor sociale.

În strînsă legătură cu cele de mai sus trebuie să fie îndeplinite toate măsurile luate de partid pentru desfășurarea în bune condiții a muncii în producție a elevilor și studenților, sub îndrumarea permanentă a cadrelor didactice. Respectarea deplină de către aceștia a disciplinei muncitorești, instaurarea unui climat de cooperare cu cadrele din întreprinderi, îmbinarea strînsă a cunoștințelor științifice și abilităților asimilate la cursuri, seminarii, în activitățile de laborator și de proiectare cu operațiile specifice procesului de producție, întărirea responsabilității tinerilor de a nu face nici un rabat la calitatea produselor, călăuzirea lor în însușirea „pe viu" a modalităților științifice de organizare și conducere a activității din întreprinderi, — vor duce la sporirea continuă a beneficiilor educative și a rentabilității economice a practicii productive.

În același timp, trebuie să se asigure în toate instituțiile de învățămînt desfășurarea la nivel calitativ superior a predării științelor sociale, a muncii de formare a tineretului pe baza concepției înaintate a socialismului științific, a materialismului dialectic și istoric, a politicii partidului nostru pentru ca specialistul de mîine să fie capabil a descifra nu numai secretele științei și tehnicii, ci și legile dezvoltării economico-sociale, să înțeleagă just tendințele generale ale dezvoltării umane, să fie un participant activ la lupta pentru transformarea revoluționară a lumii.

În condițiile lumii de astăzi, în care au loc profunde transformări naționale și sociale, și în vederea înfăptuirii depline a Programului Partidului Comunist Român, ridicarea nivelului ideologico-politic, înarmarea tinerei generații, a tuturor oamenilor muncii, cu concepția revoluționară despre lume și viață, perseverența în însușirea a tot ceea ce este mai înaintat în propriul domeniu de specialitate, în toate domeniile științei și cunoașterii umane, constituie un imperativ al formării constructorilor de nădejde ai socialismului și comunismului, militanți activi pentru o lume a dreptății sociale și naționale, a colaborării și păcii.

Sistemul nostru de învățămînt este unanim apreciat în majoritatea țărilor ca fiind unul dintre cele mai evoluate pe plin mondial, prin rezultatele pe care le dă societății și prin ritmul și amploarea perfecționării sale. Asemenea aprecieri ne bucură, dar, așa cum arăta secretarul general al partidului, avem îndatorirea de a folosi din plin condițiile de care dispune învățămîntul, pentru desfășurarea sa la nivelul mereu mai ridicat al cerințelor științei și tehnicii contemporane, pentru ca el să aibă un rol din ce în ce mai însemnat în progresul de ansamblu al patriei, să se poată compara din punct de vedere calitativ cu învățămîntul din orice țări ale lumii, contribuind atît la creșterea prestigiului culturii și științei românești, cît și la îmbogățirea tezaurului general al cunoașterii universale.

Noua calitate pe care trebuie să o atingă școala românească în următorii ani, impune nu numai continua modernizare a conținutului și tehnologiei didactice, a bazei tehnico-materiale și sistemului de evaluare, ci și fortificarea stilului comunist de a munci și a trăi al cadrelor didactice, elevilor și studenților, în care hotărîtoare sînt ordinea și disciplina, atitudinea hotărîtă împotriva oricăror manifestări de dezinteres și delăsare, înalta răspundere față de societate, ca și față de propria conștiință, dorința și efortul de depășire, participarea intensivă la viața comunității, adică tot ceea ce partidul nostru înțelege prin noua calitate a omului în România socialistă.

PERFECȚIONAREA CERCETĂRII PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE LA NIVELUL CERINȚELOR ACTUALE ALE LEGĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DE VIAȚĂ, DE PRODUCȚIE

prof. dr. doc. ing. SUZANA GÂDEA
ministrul educației și învățămîntului

În zilele de 11—12 decembrie 1977, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice (I.C.P.P.) și Institutul central de perfecționare a personalului didactic (I.C.P.P.D.) au organizat o sesiune de comunicări științifice pe tema: *Contribuția cercetărilor pedagogice și psihologice la realizarea sarcinilor prevăzute în Programul P.C.R. în domeniul perfecționării învățămîntului din R. S. România.*

Această manifestare științifică de amploare — care s-a bucurat de prezența conducerii Ministerului Educației și Învățămîntului și a unor prestigioși oameni de cultură și știință — a fost dedicată Conferinței Naționale a Partidului Comunist Român. Desfășurarea ei a coincis în timp cu aniversarea a 25 de ani de existență ai Institutului de cercetări pedagogice și psihologice.

În paginile ce urmează facem loc comunicărilor prezentate în ședința plenară de prof. dr. doc. ing. Suzana GÂDEA, ministrul educației și învățămîntului, și prof. dr. doc. Șt. BÂRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România.

Sesiunea științifică a I.C.P.P. și I.C.P.P.D. se desfășoară imediat după Conferința Națională a Partidului, eveniment de importanță istorică în viața poporului nostru și este chemată să analizeze în spirit critic și mai ales autocritic, contribuția pedagogiei, psihologiei și a acțiunii de perfecționare a cadrelor didactice la dezvoltarea și progresul continuu al educației și învățămîntului. Mai mult decît atît, lucrările acestei sesiuni trebuie să fie orientate spre viitor, în spirit novator și cu deplină angajare comunistă, pentru a scoate în evidență — nu în formule vagi, generale, ci într-o viziune concretă operațională — căile, condițiile de optimizare a procesului instructiv-educativ, în lumina prevederilor Programului Partidului și a măsurilor adoptate de Conferința Națională.

După cum bine știți, în magistralul raport prezentat la Conferința Națională, tovarășul Nicolae Ceaușescu a făcut o amplă și profundă analiză a măreților succese repurtate de poporul nostru sub conducerea partidului, în toate domeniile de activitate și — cu spiritul științific elevat, patriotismul exemplar și înțelepciunea care îi sînt caracteristice — a indicat căile, mijloacele, metodele de realizare și depășire a sarcinilor trasate de Programul Partidului, de Congresul al XI-lea, îmbogățind învățătura marxist-leninistă și perfecționînd strategia generală de dezvoltare multilaterală a societății noastre socialiste și de înaintare spre comunism.

Din fiecare paragraf al raportului prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu reiese cu claritate că epoca pe care o străbate România socialistă este o epocă a revoluției tehnico-științifice, pusă în slujba obținerii, în progresie geometrică, am putea spune, a progresului continuu material și spiritual al tuturor oamenilor muncii.

Cotele înalte la care trebuie și este capabilă să ajungă națiunea noastră pot fi atinse numai prin întărirea permanentă a rolului conducător al partidului, prin dezvoltarea conștiinței socialiste, a spiritului revoluționar al întregului popor, prin ridicarea nivelului de instruire a fiecărui cetățean. În acest sens, al formării omului nou, un rol din ce în ce mai însemnat revine învățămîntului și cercetării științifice în lumina concepției asupra integrării acestora cu producția, cu viața, cu școala, în esență cu practica socială, concepție elaborată din

inițiativa și cu sprijinul tovarășului Nicolae Ceaușescu.

Este știut că, în privința integrării, se fac eforturi pentru adîncirea acestui proces, pentru ca școala noastră să progreseze continuu din punct de vedere al calității instruirii, al legării acesteia de viață, de sarcinile concrete ale dezvoltării societății, al educării comuniste multilaterale a tineretului. La aceste succese a contribuit și cercetarea pedagogică, psihologică, împreună cu activitățile de perfecționare a personalului didactic. Nu este în intenția mea să fac fie și o sumară trecere în revistă a principalelor eforturi și realizări ale Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, ale I.C.P.P.D. și ale organului de presă al acestor instituții, „Revista de pedagogie", dar se impune să subliniez că în multiple forme (programe, manuale, metodici, îndrumătoare, modele de acțiune didactică, metode și strategii de formare a personalității, mijloace de învățămînt, cursuri de perfecționare, lucrări publicate, simpozioane și sesiuni științifice ș.a.) cele două institute au fost un colaborator de nădejde al forului de decizie, au dus în masa cadrelor didactice cuvîntul înaintat și eficace al științelor despre educație, au efectuat numeroase experimente novatoare. Se poate spune că I.C.P.P. și I.C.P.P.D. și-au adus aportul în fiecare etapă de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului, au slujit partidul și poporul în domeniul îndrumării instrucției și educației. În același timp, nu putem trece cu vederea o serie de neîmpliniri care au grevat manifestarea plenară și eficientă a potențialului cu care din belșug sînt înzestrate cele două institute. Ne gîndim mai ales la caracterul constatativ — lipsit uneori de consecințe practice — al unor lucrări, la metodologia insuficient de pătrunzătoare folosită în unele cercetări, la efortul insuficient de popularizare și generalizare a rezultatelor cercetării și de îmbogățire teoretică a științelor pedagogice.

Nu întotdeauna investigațiile au avut un caracter prospectiv, de anticipare sistematică a dezvoltării învățămîntului, de furnizare a informațiilor pertinente, relevante către forul de decizie și acestea nu s-au înregistrat la timp. În ultimii ani, începînd de la Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973 și cu deosebire după Congresul al XI-lea al partidului, nu s-au produs acele îmbunătățiri care să ducă la creșterea calitativă a funcționalității cercetării pedagogice și psihologice și a perfecționării personalului didactic, în așa măsură încît acestea să poată satisface mai deplin exigențele integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Mai există unele neajunsuri care au fost semnalate în raportul directorului institutului, ca și cauzele care le produc. Rămîne ca măsurile preconizate pentru ridicarea pe o treaptă calitativ superioară a cercetării și perfecționării să fie transpuse cu consecvență și stăruință în practică.

Problema esențială care trebuie soluționată acum, în spirit partinic, revoluționar, este aceea de a găsi modalitățile prin care cercetarea și perfecționarea în domeniul învățămîntului să aducă maxime beneficii acestuia, înscriindu-se hotărît pe linia sa de progres, indicată de documentele partidului.

În acest sens, se impune ca programul actual și în general programul cercetărilor viitoare ale I.C.P.P. să fie centrate pe prioritățile incluse în comanda socială, să abordeze învățămîntul ca sistem, în ansamblul său și în interrelațiile părților sale componente. Cercetarea nu-și poate atinge menirea dacă nu se integrează organic în devenirea noastră spre comunism și, în același timp, nu se aliniază celor mai înaintate teorii și metodologii pe plan mondial, ce nu intră în contradicție cu concepția noastră materialist-dialectică despre lume, viață, societate.

În același timp, relativa rămînere în urmă a cercetării pedagogice și psihologice față de nivelul general al progresului în domeniul științei și tehnologiei se va accentua dacă lucrătorii din acest domeniu nu vor ști să adîncească și să extindă cadrul cooperării cu oamenii de știință din alte domenii. Asimilarea rezultatelor cercetării de către învățămînt depinde hotărîtor atît de calitatea, cît și de prezentarea acestora, de compatibilitatea lor cu nevoile perfecționării procesului instructiv-educativ.

Doresc să mai subliniez că utilitatea și, în consecință, prețuirea cercetării pedagogice, psihologice și a activităților de perfecționare a personalului didactic, sînt în funcție de felul cum se muncește, cum se folosește capacitatea de sporire continuă a competenței științifice și de fortificare a responsabilității comuniste, de utilizarea celor mai variate căi și forme de răspîndire a rezultatelor muncii, de stilul colaborării cu oamenii din școli, pe scurt de prestigiul personalității fiecărui cercetător, prestigiu care trebuie înțeles în sensul normelor muncii, vieții, eticii și echității socialiste, într-un cuvînt, de nivelul științific de pregătire a cadrelor de cercetare, de calitatea lor.

Îmi exprim convingerea că, acum cînd Institutul de cercetări pedagogice și psihologice pășește în cel de-al doilea sfert de veac al existenței sale, va ști să dea viață hotărîrilor generoase ale conducerii superioare a partidului nostru, vizînd transformarea multilaterală, creatoare a fiecărei teme de cercetare în acțiune socială, de viață, care să contribuie înainte de orice la făurirea omului nou al societății noastre de mîine — țel de importanță majoră în Programul partidului, scump întregului popor, tuturor slujitorilor școlii.

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE ȘI NOILE LUI PERSPECTIVE

prof. dr. doc. ȘTEFAN BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei R. S. România

O epocă nouă, așa cum este și aceasta pe care o trăim, are nevoie de mai multă învățătură și educație decît perioadele obișnuite. A spus-o Platon, a reluat ideea marele istoric francez Jules Michelet în anul 1846 [1]), iar recent tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R. și președintele Republicii, în cadrul Congresului educației politice și al culturii socialiste din 1976, a adresat un călduros apel intelectualității țării noastre pentru a colabora la ridicarea **nivelului cultural al omului și la culturalizarea maselor.**

Cunoscînd acest fapt și raportîndu-l la festivitatea de azi, pentru sărbătorirea unui sfert de veac de la înființarea Institutului de cercetări pedagogice din București, am găsit potrivit să prezentăm comunicarea [2]) cu titlul „Institutul de științe pedagogice și perspectivele lui" spre a răspunde la o dublă și importantă problemă : ce funcțiuni are el de îndeplinit în viitor și care sînt calitățile necesare cercetătorilor săi în vederea împlinirii misiunii sale. Va fi însă vorba de fapt mai curînd de punctarea unor idei esențiale, decît de o cercetare analitică de detalii.

Cercetarea primei probleme — Institutul de cercetări pedagogice și psihologice și funcțiile lui — atît pe temeiul unor studii de specialitate [3]) cît și pe cunoașterea **de visu** a mai multor institute de acest gen [4]) ne-a condus la concluzia că unui astfel de institut îi revin patru mari funcțiuni.

Prima : să fie în viața poporului nostru **asemenea unui turn de observație,** din care cercetătorii să vadă întreaga mișcare pedagogică din țară, să asculte cerințele pedagogice de rezolvat, formulate de conducerea noastră de partid și de stat și să studize marketingul, adică cererile reclamate de societatea noastră în materie de educație pentru a stabili problemele pedagogice de examinat, de clasificat și de propus în vederea rezolvării lor în ordinea urgenței.

A doua : să fie o întreprindere complexă cu activitate vie de cercetare a problemelor de educație și instrucție, care privesc formarea personalității multilaterale, a profesionistului și a cetățeanului.

În centrul acestei întreprinderi complexe să stea laboratorul pedagogic, dotat cu aparatură științifică și avînd ca anexe școala-laborator și clase experimentale, ultimele două, funcționînd în școli publice, prevăzute însă cu dispozitivele necesare ; de asemenea un personal serios și dispus să colaboreze cu cercetătorii.

A treia : funcția importantă și indispensabilă a unui Institut de cercetări pedagogice este aceea a unui **centru de difuzare** a rezultatelor cercetărilor științifice, asemenea unui clopot pedagogic care să reverse asupra cadrelor didactice și asupra țării întregi noile cuceriri ale științei pedagogice.

În acest scop, institutele de cercetări pedagogice și-au creat unul sau mai multe organe de publicitate, au organizat simpozioane și conferințe pentru răspîndirea descoperirilor și concluziilor la care au ajuns cercetătorii.

1. Jules Michelet, *Le peuple, 1846*, Michelet, la întrebarea : care-i prima parte a politicii, a răspuns : „— Educația. A doua ? — Educația ! Și a treia ? — Educația".
2. Această comunicare s-a prezentat în ședința festivă respectivă.
3. Ed. Spranger, *Kultur und Erziehung*, Leipzig, 1925.
4. E vorba de Zentral Institut für Erziehung und Unterricht din Berlin și de Academia de științe pedagogice din Moscova.

E de notat că, în țara noastră, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice poate să-și difuzeze rezultatele cercetărilor sale prin intermediul mai multor reviste, ca **Revista de pedagogie, Revista de psihologie,** prin simpozioane organizate de alte instituții, inclusiv la acelea organizate de Academia R.S.R., de Academia de științe sociale și politice. În plus, el poate beneficia pentru publicarea de opere originale de prețiosul concurs al Editurii didactice și pedagogice.

A patra funcție a acestui instituit este aceea de a urmări și controla aplicarea în practică a rezultatelor cercetărilor științifice chemate să asigure astfel progresul educației și învățămîntului. Această funcție prezintă o importanță imensă, întrucît ea împiedică pe educatori, pe învățători și pe profesori să cadă în rutină sau să se folosească în activitatea lor didactică de o pedagogie empirică sau de una depășită și perimată.

Acolo unde Institutul de cercetări științifice face lucrări pe care cadrele didactice nu le cunosc și nu le aplică, riscăm situația gravă ca cele două categorii de intelectuali — cercetătorii și cadrele didactice — să cînte pedagogia pe două partituri contradictorii.

Este de notat că această funcție n-a fost inclusă pînă în prezent în sfera obligațiilor institutului, ceea ce a dus la o ignorare a institutului, la slaba cunoaștere a activității institutului și la lipsa unui dialog între institut și lumea școlii.

Încheiem această prezentare a funcțiilor ce revin azi Institutului de cercetări pedagogice și psihologice cu speranța că precizarea lor va avea răsunetul dorit, atît în institut, cît și în lumea cadrelor didactice.

În ce privește a doua temă — calitățile unui bun cercetător științific în pedagogie — observăm de la început că aici își găsește o justă aplicare notația că orice instituție suie și coboară prin membrii ei.

Ca și mai sus, tot așa și aici, observări îndelungate ne-au dus la concluzia că unui bun cercetător științific i se cer anumite calități : **să știe să vadă problemele, să le pună în termeni justi, să stăpînească metodele de cercetare științifică și să lucreze cu perseverență pînă la găsirea soluției juste și verificate.**

Perspectiva de a dispune de asemenea calități implică o pregătire multiplă : o bună stăpînire a pedagogiei teoretice și practice, apoi a psihologiei și sociologiei pedagogice, a biologiei și antropologiei pedagogice, inclusiv a istoriei pedagogiei și a metodologiei cercetării pedagogice, cărora să li se adauge o temeinică cultură ideologică-politică, filozofică, istorică etc., toate urmărind formarea unui larg orizont pedagogic și cultural. Aceeași experiență a arătat că unui bun cercetător în pedagogie i se cere a doua calitate : să probeze un **spirit creator și critic.** Un spirit creator — ca să poată realiza opere noi, originale — și un spirit critic — ca să elimine din lucrări banalitățile, locurile comune și repetițiile. Un astfel de cercetător cu spirit creator va evita să facă lucrări de simplă compilație și de factologie știind că munca aceasta este sterilă, stearpă, că nu incită gîndirea cititorului la reflexiuni profunde. În plus, dacă luăm expresia de spirit critic în sens kantian în acord cu teoria criticismului, atunci a cere unui cercetător să probeze spirit critic, înseamnă a-i pretinde în fond să dea dovadă de capacitate creatoare în măsură de a asigura lucrării sale o prezentare sistematică, cu o arhitectură care implică numaidecît o concepție unitară.

Un bun cercetător va porni apoi în lucrările sale de la realitatea socială românească cu problemele ei, de la cerințele formulate de partid și de guvern în materie de educație și instrucție și de la perspectivele de evoluție ale societății noastre socialiste. Cercetătorul e dator să înțeleagă că a trecut vremea lucrărilor rupte de realitate sau cu preocupări minore lipsite de legătură cu prezentul și viitorul societății.

Altă calitate necesară unui bun cercetător este aceea de a proba **dinamism,** spirit entuziast, dorința de a se ține la curent cu progresele științei sale, cu literatura nouă de specialitate, menținîndu-se într-o continuă căutare de probleme și idei noi. Un astfel de cercetător va trebui să fie abonat la reviste de pedagogie românești și străine, va trebui să se țină la curent cu ceea ce apare nou, în domeniul său și își va constitui astfel o bibliotecă proprie și în plus va păstra contactul cu marile biblioteci.

În fine, cercetătorul în pedagogie va trebui neapărat să țină **contactul** cu școala și cu toate locurile de muncă ale elevilor pentru a descoperi probleme și a căuta soluțiile lor. Numai contactul strîns cu școala constituie izvorul de informație și de studiere a realității școlare.

Acestea sînt calitățile necesare unui bun cercetător științific în pedagogie ; acestea sînt condițiile necesare unui intelectual doritor să studieze probleme de educație și învățămînt. Raportîndu-ne la ele, ne vedem obligați să ne reamintim cele două metode de cercetare experimentală : **adveniente causa, advenit effectus ; causa sublata, tollitur effectus.**

Eventualei întrebări care ni s-ar adresa în termenii : ce credeți dumnea-

voastră în mod special despre institutul nostru și personalul său de cercetare? — voi răspunde: Avînd în vedere bunele rezultate obținute pînă acum, eu sînt optimist; cred că, în condițiile de azi ale țării noastre și ale nevoilor ei crescînde de educație și învățămînt, un asemenea institut este absolut necesar. Am apoi convingerea fermă că lucrătorii lui sînt pe deplin edificați atît în ce privește funcțiile institutului, cît și asupra datoriilor ce decurg din ele. În fine, sînt sigur că nu poate exista azi un cercetător care să nu dorească să elaboreze singur sau să colaboreze cu alții la opere de valoare menite să fie asemenea acelor baterii care împrăștie raze luminoase asupra cîmpului de educație, privită azi ca problema numărul unu a întregii umanități. Urez institutului succese tot mai mari pe drumul fructuos străbătut pînă acum.

Un manual modern*

Trebuie să subliniem încă de la început deplasarea accentului de pe aspectul informativ al studiului literaturii pe cel formativ-educativ, manualul la care ne referim urmărind să deprindă pe elevi cu înțelegerea fenomenului literar, cu formularea unor judecăți de valoare asupra operelor literare citite. În acest spirit se renunță cu totul la biografiile scriitorilor. Analizele operelor literare conțin probleme care dispun pe elevi la recitirea atentă a textului, la reflexii asupra mijloacelor de expresie ale autorului. De pildă, cu prilejul analizei poeziei *Zburătorul* sînt propuse elevilor următoarele teme: *Selectați expresiile artistice ale acestei sensibilități* (e vorba de sensibilitatea de care Heliade Rădulescu dă dovadă în surprinderea dragostei) și *comentați procedeele stilistice prin care se subliniază suferințele fetei provocate de sentimentul iubirii*; *Delimitați imaginile vizuale și auditive prin care poetul realizează tabloul amurgului*; *Ce apropieri se pot stabili între imaginea Zburătorului, așa cum apare în poezie, și personajele de basm cunoscute?* Consecvența formulării unor asemenea îndemnuri la reflexie artistică de-a lungul întregului manual impune să se renunțe la cerința adresată elevilor de a repeta șabloanele, de a memora și reproduce. Opiniile celor mai reprezentativi esteticieni și critici literari (T. Vianu, G. Călinescu) fiind prezentate de către autori în textul manualului, pe parcursul analizei se cere tinerilor să vină cu păreri și aprecieri personale. În aceste condiții depinde numai de priceperea și de abilitatea profesorilor de a dezvolta gustul artistic și spiritul critic ale acestora.

E suficient să amintim subtilitatea, dar și accesibilitatea prin care se pătrunde în procedeele artistice ale lui Mihai Eminescu, cerîndu-li-se, de pildă, elevilor să compare invocația erotică din *Floare albastră* și cea din *Dorința* spre a descoperi similitudinea de atitudine, în ciuda inversării rolurilor. Cu prilejul analizei *Poveștii lui Harap-Alb* se propune urmărirea tendinței lui Creangă de a crea un spectacol, de a dramatiza acțiunea prin dialog, de a caracteriza personajele și psihologia grupului din care fac parte, de a desprinde particularitățile fantasticului și de a stabili modalitățile de realizare a umorului. Analiza comediei *O scrisoare pierdută* este însoțită de cerința urmăririi situațiilor comice și a procedeelor tradiționale, de studiul limbajului lui Caţavencu prin referiri exacte la text (actul II, scena VIII), cerîndu-se să se observe trecerea de la stilul obișnuit, familiar, la cel oratoric, sentențios, într-o situație în care era necesar un alt mod de exprimare etc.

Pentru a se putea ajunge la astfel de întrebări a fost necesară o analiză apropiată de puterea de înțelegere corespunzătoare vîrstei elevilor, fără tendința de falsificare sau denaturare a conceptelor estetice sau de popularizare facilă. În ansamblu, tonul este științific, cu referiri exacte la cei care s-au ocupat de problemă, dar în același timp fără nici o dificultate, pentru elevi, ca în acest fragment despre eroii lui I.L. Caragiale:

„În ceea ce privește creația de personaje, talentul lui Caragiale este excepțional. G. Ibrăileanu aprecia că e singurul creator din toată literatura română care face concurență stării civile. Fiind personaje de comedie, eroii lui Caragiale trăiesc prin limbaj. După felul exprimării le putem stabili situația socială, gradul de cultură, caracterul, starea de spirit în care se află".

O mențiune specială merită capitolul despre *literatura populară*, care deschide manualul. Este foarte documentată, și pătrunzătoare această prezentare a folclorului românesc prilej excelent de educație patriotică a elevilor; nu sentențioasă, declarativă, ci vie, elocventă prin exemplele din viața poporului nostru și a modului cum se oglindește aceasta în creațiile sale artistice.

Ar mai fi de ridicat problema persistenței în manual a unor date istorico-literare, cu toate că prezentările biografice au fost integral înlăturate. Asemenea date există într-adevăr, cu deosebire în capitolul privitor la începuturile literaturii române scrise și în cel privitor la istoriografia în limba română.

În capitolul *Epoca marilor clasici*, „*Junimea*", „*Convorbiri literare*" și „*Contemporanul*" se specifică, de pildă, că ședințele „Junimii" au avut loc la Iași pînă în 1885 și la București după aceea că, rămase din 1874 sub conducerea lui Iacob Negruzzi, „Junimea" și „Convorbirile literare" se strămută la București după această dată. Această obiecție poate fi eventual înlăturată, dacă ne gîndim, pe de o parte, la faptul că fără integrarea fenomenului literar în epocă nu se poate realiza un studiu corect, științific al literaturii române, pe de alta, la existența manualului ca instrument de lucru în mîna profesorului, care îl poate folosi în funcție de posibilitățile concrete, de specificul școlii, de particularitățile elevilor.

În acțiunea de modernizare a studiului limbii și literaturii române, manualul de clasa a IX-a este numai un început, însă el indică un drum pe care ar trebui să se meargă și mai curajos.

Trebuie subliniate eforturile Editurii didactice și pedagogice care au dus la realizarea acestei lucrări în condiții tehnice dintre cele mai bune.

Viorel ALECU

* **Literatura română**, Manual pentru clasa a IX-a, coordonator **CONSTANTIN OTOBĂCU**. Editura didactică și pedagogică, București, 1977.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PSIHOLOGICĂ, PERFECȚIONAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN SLUJBA FĂURIRII OMULUI NOU

VIRGILIU RADULIAN

director al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, rector al Institutului central de perfecționare a personalului didactic

„Trebuie, de asemenea, acordată o mai mare atenție înfăptuirii în viață a hotărîrilor cu privire la împletirea strînsă a procesului de învățămînt cu cercetarea, prin participarea activă a tuturor cadrelor din învățămîntul superior, și chiar din învățămîntul liceal, la activitatea desfășurată în cadrul programelor unice ale institutelor de cercetare. Participarea la cercetarea științifică, paralel cu efortul pentru perfecționarea continuă a procesului de predare a cunoștințelor constituie o necesitate atît pentru dezvoltarea generală a societății noastre, cît și pentru asigurarea unui nivel tot mai înalt întregului nostru învățămînt".
(NICOLAE CEAUȘESCU : Cuvîntare la Conferința U.A.S.C.R.)

1. Transformările din toate domeniile în etapa pe care o parcurgem astăzi, construirea societății socialiste multilateral dezvoltate, se succed cu repeziciune, cerînd din partea tuturor oamenilor muncii, angajare, responsabilitate, competență și eficiență, coordonate fundamentale ale spiritului revoluționar.

Înscriindu-se în efortul general de perfecționare a vieții și activității sociale, cercetarea științifică dobîndește, în noile condiții, un rol esențial. Tocmai de aceea, „este necesar — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — să impulsionăm activitatea de cercetare în toate sectoarele"[1]. În acest context, cercetării în domeniul învățămîntului și al educației, ale cărei obiective se stabilesc în strînsă concordanță cu cerințele dezvoltării materiale și sociale, îi revine **misiunea să realizeze un salt calitativ**, pentru a putea răspunde în și mai mare măsură importantelor sarcini ce i-au fost încredințate în documentele programatice ale partidului nostru. Punînd în centrul preocupărilor sale **problematica omului și a educării sale, cultivarea acestuia ca făuritor al istoriei, al progresului** și al fericirii sale proprii în contextul fericirii întregului popor — în procesul edificării societății socialiste multilateral dezvoltate și a înaintării României spre comunism — **cercetarea pedagogică își dezvăluie sensul fundamental umanist, caracterul său politic militant, spiritul novator și revoluționar** caracterizat nu numai prin finalitățile social-educative pe care le slujește, ci **prin întreg conținutul său.** La baza întregii cercetări și activități educative din țara noastră stă concepția marxistă revoluționară a partidului nostru, filozofia materialismului dialectic și istoric, ceea ce conferă acestor sectoare importante ale vieții noastre spirituale, dinamism, perspectivă și eficiență în vasta operă de ridicare a României pe noi trepte de cultură și progres.

* * *

2. Cu un sfert de veac în urmă, din inițiativa partidului nostru, au luat ființă Institutul de științe pedagogice și Institutul central pentru perfecționarea personalului didactic (1952), apoi Institutul de psihologie (1956). Din acel moment, sarcinile cercetării și perfecționării în domeniul învățămîntului și educației s-au concentrat în principal pe studierea, popularizarea și generalizarea experienței înaintate a cadrelor didactice din țara noastră. După Congresul al IX-lea al P.C.R., activitatea din acest domeniu s-a

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la Conferința Națională a P.C.R.*, Ed. politică, București, 1977, p. 17.

reorientat, întreprinzîndu-se îndeosebi cercetări cu caracter teoretic şi experimental, în scopul perfecţionării şi modernizării şcolii în acord cu exigenţele dezvoltării sociale, în raport cu problematica învăţămîntului în România.

Pe baza orientărilor date de conducerea de partid şi mai ales ale celor cuprinse în documentele Congresului al XI-lea al P.C.R., ale Plenarelor C.C. şi ale indicaţiilor secretarului general al partidului, în ultimii ani, cercetarea psiho-pedagogică şi-a concentrat, tot mai hotărît eforturile, spre analiza şi experimentarea diferitelor căi şi mijloace de **înfăptuire a integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, într-o viziune prospectivă**, urmărindu-se — în principal — sporirea eficienţei sociale a cercetării, a contribuţiei ştiinţelor pedagogice şi psihologice la realizarea politicii partidului în domeniul educaţiei şi învăţămîntului.

În scopul de a oferi soluţii originale şi eficiente problemelor specifice ale şcolii româneşti, ca sistem călăuzit de o concepţie ştiinţifică unitară, s-a trecut mai stăruitor la abordarea de ansamblu a învăţămîntului şi a problemelor de educaţie. Pornind de la ideea fundamentală, potrivit căreia „ceea ce este hotărîtor în formarea copiilor ca oameni înaintaţi ai epocii socialismului şi comunismului este de a sădi în inimile lor iubirea şi respectul faţă de muncă, izvorul celor mai mari şi mai depline satisfacţii, **principalul mijloc de perfecţionare umană, de progres social**“ [2], s-au adîncit şi diversificat cercetările destinate optimizării — într-o modalitate sau alta — a formelor educaţiei prin muncă şi pentru muncă a tinerei generaţii. În context, s-a avut permanent în vedere studiul conţinutului, precum şi a celor mai eficiente **modalităţi de realizare a educaţiei tehnologice, de stimulare a creativităţii ştiinţifice şi tehnice, de orientare şi pregătire a forţei de muncă în şi prin învăţămînt şi producţie.**

Un loc important în cercetările pedagogice şi psihologice l-au avut şi îl au temele privind **intensificarea caracterului formativ al învăţămîntului, educarea patriotică, în spirit militant revoluţionar a tinerei generaţii, formarea concepţiei sale materialist-dialectice despre lume şi viaţă**, analiza şi explorarea căilor optime de desfăşurare a muncii politico-educative, de transpunere în viaţă a normelor eticii şi echităţii socialiste. Pe această bază, un accent deosebit a fost pus pe **elaborarea programului pedagogic unitar al formării şi împlinirii personalităţii umane multilateral şi armonios dezvoltate**, precum şi pe problematica formării şi dezvoltării în şi prin munca didactică educativă a profilului moral şi pedagogic, a personalităţii educatorului, a spiritului său novator şi creator.

Orientarea proiectelor de cercetare în funcţie de cerinţele prioritare ale îmbunătăţirii calitative neîntrerupte a educaţiei şi învăţămîntului a fost centrată pe **„Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului educaţiei politice şi al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice şi cultural-educative“**, precum şi pe alte documente de partid şi, în lumina acestora, pe accentuarea aspectelor calitative ale organizării şi desfăşurării muncii de cercetare.

Prin concentrarea eforturilor pe direcţiile menţionate s-au obţinut unele rezultate care au permis institutului să fie prezent în viaţa şcolii, contribuind la fundamentarea unor căi şi metode mai eficiente de realizare a educaţiei ideologico-politice şi de participare a tineretului la formarea profilului său spiritual, la ridicarea nivelului calitativ al muncii instructiv-educative, la evaluarea progresului şcolar, prin iniţierea şi desfăşurarea unor cercetări de didactică experimentală, ş.a.

Rezultate însemnate s-au obţinut şi în domeniul cercetărilor de psihologie socială şi pedagogică, de psihologie a muncii şi ergonomie. Acestea s-au concretizat în propuneri şi recomandări privind soluţionarea unor probleme ale muncii de instrucţie şi educaţie, precum şi organizarea ştiinţifică a producţiei, organizarea serviciilor de orientare, selecţie şi formare profesională a muncitorilor şi inginerilor, crearea climatului psihosocial necesar stimulării muncii creatoare, studierea factorilor individuali şi psihosociali ai creativităţii colectivelor de cercetare ştiinţifică şi tehnică ; factori psihici şi psihosociali ai culturii şi artei, căi şi mijloace de optimizare a activităţii culturale de masă ; influenţa mijloacelor de comunicare de masă asupra opiniilor şi atitudinilor sociale ş.a.

O parte din cercetările institutului au fost valorificate prin intermediul unor manifestări ştiinţifice, cum au fost colocviile naţionale de pedagogice şi conferinţele naţionale de psihologie cu participare internaţională, reuniunea internaţională consacrată politehnizării învăţămîntului, legării acestuia de viaţă, de producţie ş.a. S-au intensificat relaţiile de colaborare cu institute similare din alte ţări, precum şi cu organisme internaţionale.

*

3. Anii care au trecut au însemnat şi o neîntreruptă înnoire şi dezvoltare a activităţii de perfecţionare a personalului didactic, care a cunoscut forme şi modalităţi variate dintre care menţionăm :

— Într-o primă etapă s-a dat atenţie deosebită însuşirii de către cadrele didactice a concepţiei marxist-leniniste, în

2. NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare la cea de a II-a Conferinţă naţională a organizaţiei pionierilor*, în vol. „Partid iubit, părinte drag îţi mulţumim !“, Ed. politică, 1974, pag. 49. (s.n.).

general și a politicii școlare a partidului nostru în special, acțiune ce s-a încadrat în vasta operă de democratizare a învățămîntului și de orientare nouă, științifică a procesului educativ. Aceste preocupări au și determinat înființarea, în 1952, a Institutului de perfecționare a cadrelor didactice, cu sarcina de a organiza și coordona întreaga activitate de perfecționare a personalului din învățămînt.

— Începînd cu anul 1954, în a treia etapă s-au introdus gradele didactice, în atribuțiile I.C.P.P.D. intrînd și sarcina de a pregăti și organiza examenele corespunzătoare.

— Odată cu anul 1969, sistemul de perfecționare a cadrelor didactice, constituit și structurat el însuși într-un cadru unitar și închegat, a fost integrat în sistemul general de perfecționare a întregului personal muncitor.

Treptat s-a constituit și dezvoltat un **sistem diversificat de perfecționare, de factură postuniversitară,** cuprinzînd și **forme specifice** (gradele didactice) de **promovare a spiritului științific** în rîndurile cadrelor didactice, de susținută preocupare pentru creșterea calitativă neîntreruptă a pregătirii lor. Între anii 1971—1976 un număr de **236.546 cadre didactice** — practic întregul efectiv al personalului din învățămînt — **au participat la acțiunile de perfecționare** dintre care mai mult de jumătate, respectiv 130.255, au dobîndit o calificare superioară prin sistemul gradelor didactice. Dintre acestea, 56.405 au obținut gradele didactice II și I.

Aceste activități au **contribuit astfel la ridicarea nivelului calitativ al învățămîntului,** la însușirea și transpunerea în viață a orientărilor decurgînd din hotărîrile de partid, din cerințele modernizării învățămîntului.

În prezent, întreg conținutul activității de perfecționare este orientat în spiritul Directivelor Congresului al XI-lea al P.C.R., al hotărîrilor Congresului educației politice și al culturii socialiste, al Plenarei din iunie 1977, hotărîri care, determină atît sistemele de învățămînt cît și conținutul și metodologia procesului didactic. Avînd drept obiectiv principal transpunerea în viață a indicației secretarului general al partidului și anume că **„Acum esențialul va consta în efortul de îmbunătățire a conținutului învățămîntului, de ridicare a nivelului său științific și legare tot mai strînsă de producție și viață"** [3], activitățile de perfecționare sînt tot mai hotărît proiectate spre obținerea unei eficiențe sporite în pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în acest domeniu. Desfășurate experimetal — în mai multe județe — înainte de a fi generalizate, cursurile de „metodologia cercetării științifice" organizate cu cadrele ce se pregătesc pentru gradele didactice au avut și au o contribuție tot mai însemnată la **integrarea** efectivă a **cercetării cu învățămîntul,** la promovarea în școală a progresului științific și tehnic contemporan, a spiritului modern-novator, eficient și creator. Din această perspectivă, acțiunile de perfecționare sînt tot mai ferm orientate spre **acordarea gradelor didactice în raport cu activitatea efectiv prestată la catedră în funcție de nivelul ei calitativ real și concret.**

Sfîrșitul anului 1977, prilej de bilanț al activității desfășurate în aceste domenii timp de un sfert de veac, ne găsește astfel în plin proces de transformări și înnoiri revoluționare.

4. Nu putem să nu menționăm însă că, de-a lungul timpului, s-au făcut — și se mai fac în parte resimțite și astăzi încă — unele neajunsuri, neîmpliniri, atît în domeniul **cercetării,** cît și în cel al **perfecționării** cadrelor didactice. Analiza atentă a acestora, a cauzelor ce le-au generat și a necesităților de îmbunătățire, reprezintă preocupări de cea mai mare însemnătate pentru ridicarea nivelului calitativ al activității în aceste domenii. Promovarea consecventă a spiritului critic și autocritic este proprie însăși naturii științei și acțiunii de perfecționare ; totodată, acest spirit constituie o latură fundamentală, definitorie a organizării și conducerii științifice a activității. Tocmai de aceea, după cum sublinia cu o remarcabilă claritate secretarul general al partidului nostru la Congresul educației politice și al culturii socialiste **„prezentarea deschisă a lipsurilor, a greșelilor constituie nu o dovadă de slăbiciune, ci o dovadă a tăriei și forței partidului nostru".** Numai în acest fel **cercetarea** pedagogică și **perfecționarea** cadrelor didactice vor putea deveni cu adevărat și efectiv **parte integrantă și factor general de progres în învățămînt.**

Printre neajunsurile mai generale care s-au făcut simțite de-a lungul timpului și a căror înlăturare condiționează acum creșterea calitativă a cercetării, menționăm :

— Insuficienta contribuție și implicare a cercetării pedagogice și psihologice în analiza științifică, profundă și complexă, a problemelor prioritare ale formării și dezvoltării conștiinței socialiste potrivit cu cerințele dezvoltării societății noastre socialiste. Acest neajuns a întîrziat „cuprinderea" într-o viziune sistemică, interdisciplinară, prospectivă și operațională, de pe pozițiile ideologice și politice ale partidului nostru, a fenomenelor educaționale contemporane din țara noastră, în ansamblul și unitatea lor funcțională.

— Preluarea și transpunerea, uneori fără suficient discernămînt, a unor concepte, teze, tehnici, și metode de cerce-

3. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 28—29 iunie 1977.*

tare din alte domenii în cel al investigației psihologice și pedagogice.

— Abordarea uneori fragmentară și unilaterală a problemelor de învățămînt și educație, dispersarea forțelor angajate în cercetare pe teme și probleme de mai mică importanță, ducînd la folosirea neeconomică, ineficientă, a potențialului de care dispune frontul științific pedagogic.

Abordarea unor forme și modalități nesatisfăcătoare de valorificare a rezultatelor dobîndite în beneficiul forurilor de decizie și a practicii de învățămînt a făcut ca — nu o dată — cercetarea psihopedagogică să rămînă în urma politicii școlare. Contribuția acestei cercetări la pregătirea și fundamentarea științifică, profundă și multilaterală, teoretică și practică-experimentală a deciziilor importante și a acțiunilor de inovare a învățămîntului nu a fost pe măsura posibilităților și a cerințelor.

— Preocuparea insuficientă pentru intensificarea investigației pedagogice în rîndul cadrelor didactice, pentru integrarea și valorificarea mai deplină a potențialului de creativitate a personalului didactic.

Pentru înlăturarea acestor neajunsuri și atingerea cotelor înalte ale calității și, implicit, ale eficienței cercetării pedagogice și psihologice se impune, în primul rînd, o prelucrare mai temeinică, mai largă și mai aprofundată, a problemelor educației și învățămîntului românesc contemporan. Se cere de aceea **centrarea mai clară și mai fermă a preocupărilor din acest domeniu pe înfăptuirea obiectivelor și direcțiilor fundamentale ce decurg nemijlocit din Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.**

Potrivit Programului P.C.R., „democrația socialistă se va dezvolta pe măsura ridicării gradului de pregătire și competență a oamenilor muncii, lărgirii orizontului de cunoaștere și nivelului lor ideologic și politic“ [4]. Acestui țel trebuie **să-i servească educația, îndeosebi învățămîntul,** ca principal factor de cultură și civilizație și implicit, cercetarea pedagogică, ca pîrghie de optimizare a acestora.

Tehnologiilor „de vîrf“ ale producției moderne trebuie să le corespundă omul capabil să progreseze el însuși neîntrerupt, să contribuie activ și creator la progresul întregii societății. Tocmai acesta este terenul pe care cercetarea pedagogică este chemată să contribuie la afirmarea cu și mai multă intensitate a revoluției tehnico-științifice, la introducerea celor mai noi cuceriri ale cunoașterii umane în procesul de învățămînt, la reducerea termenului de introducere și asimilare a inovației științifice și tehnice în conținutul învățămîntului.

Înfăptuirea acestor obiective impune promovarea cu perseverență în cercetarea pedagogică și psihologică a unor obiective ca: **fundamentarea teoretică marxistă a dezvoltării educației și învățămîntului în concordanță cu condițiile și cerințele actuale ale dezvoltării țării noastre; căile și mijloacele de integrare optimă a învățămîntului cu producția și cercetarea, de înfăptuire în cele mai bune condițiuni a acestei strategii fundamentale a partidului nostru în domeniul modernizării și perfecționării învățămîntului;** adaptarea conținutului învățămîntului la dinamica dezvoltării societății, științei, tehnicii și culturii contemporane; obiectivele învățămîntului și căile înfăptuirii lor în condițiile dezvoltării multilaterale a societății noastre socialiste și de înaintare a ei spre comunism; bazele formării concepției materialist-dialectice despre lume și viață în rîndurile tinerilor și ale adulților; conținutul și dinamica procesului de formare și educare a personalității multilaterale în actuala etapă de dezvoltare a societății noastre socialiste, ale progresului științific și tehnic în toate domeniile vieții și activității sociale; aspectele concrete legate de promovarea umanismului socialist revoluționar, ale eticii și echității socialiste; evoluția școlii ca instituție și dinamica funcțiilor sale în condițiile desfășurării revoluției tehnico-științifice în România; proiectarea și integrarea tehnologiilor „moderne de învățămînt; organizarea și conducerea optimă a instituțiilor școlare; integrarea educației școlare și postșcolare în sistemul educației permanente; dezvoltarea și perfecționarea cooperării între toți factorii sistemului educațional; evoluția valorilor și normelor educaționale etc.

Se va acorda o atenție deosebită transpunerii în practică a indicațiilor secretarului general al partidului privind **experimentarea modului de viață comunist în diferite comunități școlare, studierea implicațiilor revoluției tehnico-științifice în sfera comportamentului uman.** În acest sens, se va proceda la o analiză aprofundată a procesului de formare multilaterală a personalității și de adaptare a acesteia la nivelul de exigență impus de condițiile și evoluția impetuoasă a societății noastre, de cultivare a creativității, patriotismului, a atitudinii civic-responsabile, a spiritului revoluționar și umanismului în rîndurile tineretului.

Se impune, totodată, cu necesitate elaborarea pe baze autentic experimentale, dintr-o perspectivă integratoare și interdisciplinară, — prin intensă și fructuoasă conlucrare a cadrelor din cercetare, învățămînt și perfecționare — a programelor și manualelor școlare, studierea și aprofundarea premiselor teoretice și practice ale constituirii sistemului național de orientare școlară și profesională. Toate acestea sînt menite să contribuie din plin la stimularea acelor aptitudini, atitudini

---

4 Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, Ed. politică, București, 1975, p. 132.

și capacități care să permită adaptarea operativă și creatoare, a forței de muncă la cerințele obiective, mereu noi, ale sporirii mobilității profesionale și ale policalificării, ale integrării sociale, ale sistemului de educație permanentă în țara noastră, inclusiv ale modernizării și sporirii eficienței sistemului și activității de formare și perfecționare a cadrelor didactice. Este vorba — cu alte cuvinte — de **trecerea și mai rapidă la constituirea și structurarea unei pedagogii socialiste românești atotcuprinzătoare, a unei eficiente științe a conducerii proceselor educaționale** decurgînd din transpunerea în practica educației și învățămîntului a politicii revoluționare a P.C.R., din generalizarea și abordarea autentic științifică a aspectelor esențiale și novatoare ale acestui proces complex.

Sporirea prestigiului, calității și „productivității" **cercetării pedagogice** este în funcție și de îndeplinirea sarcinilor trasate de partid cu privire la elaborarea unor lucrări de sinteză, fundamentale. În acest sens, alcătuirea „Istoriei învățămîntului din România", lucrare teoretică de sinteză, va însemna — fără îndoială — un autentic examen de maturitate politică și științifică, de clarviziune ideologică și de înaltă răspundere civică pentru întreg frontul pedagogic. Putem afirma cu deplină convingere că, încredințînd această sarcină Academiei de științe sociale și politice, Ministerului Educației și Învățămîntului și Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, conducerea de partid a inițiat de fapt organizarea unui șantier național de muncă și de creație pe care cele mai înaintate forțe ale frontului pedagogic vor acționa intens în sensul exigențelor și încrederii exprimate de partid în potențialul științei pedagogice românești.

De asemenea, elaborarea lucrărilor „Sinteze de pedagogie contemporană" (în patru volume), „Sinteze de psihologie contemporan" (în patru volume), „Istoria pedagogiei românești" (în trei volume), sub egida și în colaborare cu Academia de științe sociale și politice, precum și a „Dicționarului de pedagogie" se va înscrie ca o contribuție importantă la ridicarea nivelului teoretic al activității didactice, la intensificarea muncii politice și cultural-educative, de ridicare a conștiinței socialiste a maselor, de formare a omului nou.

Cerințe asemănătoare se impun și în domeniul activității de perfecționare a cadrelor didactice. Experiența confirmă că se menține încă, în rîndul unor cadre didactice, o slabă informare, atît în domeniul de specialitate, cît mai ales în cel psihopedagogic, un nivel scăzut de cunoaștere și abordare, atît a aspectelor metodice și educative ale activității lor, cît și a orientărilor noi din didactică, asimilarea insuficientă a unor probleme teoretice din domeniul filozofiei materialist-dialectice, al construcției socialismului ș.a. Se simte — tocmai de aceea — necesitatea unei mai strînse conjugări a activității de formare și perfecționare a cadrelor didactice, pe baza unei concepții unitare, a **integrării** mai profunde a activităților de învățămînt, cercetare și perfecționare, legarea mai strînsă a acestora de școală, de nevoile reale și concrete ale **perfecționării** întregii activități a cadrelor didactice. S-au creat deja premise pentru o creștere calitativă substanțială a activității în acest domeniu. Introducerea în acest an universitar a practicii privind susținerea lucrărilor de gradul I în școală, în mijlocul colectivului de muncă al cadrelor respective, ca și inițierea unor programe și acțiuni de perfecționare de tip interdisciplinar, ș.a. sînt începuturi care se cer continuate și dezvoltate în cadrul unei acțiuni sistematice de inovare și modernizare a sistemului de pefecționare a cadrelor didactice.

6. **Toate acestea evidențiază necesitatea de a se trece la o fază calitativ superioară de organizare, desfășurare, conducere și valorificare, atît a cercetării în domeniul educației și învățămîntului, cît și a activității de perfecționare, la ridicarea răspunderii tuturor celor ce lucrează în aceste sectoare față de realizarea deplină a obiectivelor stabilite de partid.**

Într-o viziune creatoare și modernă, elementele unei strategii de dezvoltare a acestor domenii de activitate pot fi marcate prin coordonate cum sînt :

A. — **Afirmarea cercetării pedagogice și a acțiunii de perfecționare a cadrelor ca parte componentă esențială a acțiunii de formare a conștiinței socialiste a maselor populare și a tinerelor generații,** care să însemne o viguroasă și consecventă transpunere în viață, în practica învățămîntului și educației, a ideologiei și politicii revoluționare a P.C.R. Această preocupare presupune :

— **redefinirea conceptelor principiale** cu care operăm **și exprimarea lor în modalități de acțiune pedagogică eficientă** și în indicatori care să permită depășirea descriptivismului, proiectarea pe o anumită perioadă a sistemului educațional potrivit cu dezvoltarea societății noastre ; evaluarea concretă și calitativă a orientărilor și soluțiilor fundamentale ale dezvoltării învățămîntului, a rezultatelor aplicării lor în practică și, pe această bază, contribuția sporită a cercetării la ridicarea substanțială a întregii calități a școlii de mîine ;

— elaborarea unei **teorii a educației și învățămîntului românesc,** decurgînd din obiectivele formării și perfecționării omului societății noastre, produs al condițiilor vieții și programelor noastre de dezvoltare, angajat conștient și plenar în edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră ; aceste dimensiuni ale omului nou, făurit în procesul

neîncetat al muncii, al edificării societății socialiste, decurg — după cum se știe — din conținuturile și obiectivele noi, profund generoase și creatoare ale **umanismului socialist revoluționar**; explorarea și prospectarea acestor coordonate așa cum se configurează ele din strategiile și proiectele românești ale dezvoltării socio-economice și educaționale, ale conținutului, structurilor și logicii intime a propriei noastre vieți, ale propriilor noastre experiențe și sisteme, soluții și finalități, elaborate și transpuse creator în practică de către P.C.R., prin politica sa revoluționară;

— **implicarea mai profundă a cercetării pedagogice în sporirea eficienței formative a învățămîntului, în integrarea progresului științific și tehnic în învățămînt și în amplificarea contribuției școlii la progresul general, la desfășurarea revoluției științifico-tehnice și creșterea productivității muncii.**

B. — **Abordarea sistemică a problemelor esențiale ale învățămîntului și educației** în spiritul revoluționar al Programului ideologic al partidului nostru, sporirea contribuției cercetării pedagogice la progresul continuu al democrației socialiste, al perfecționării relațiilor sociale.

Aceasta presupune: cercetarea, ierarhizarea și prospectarea problemelor prioritare ale dezvoltării învățămîntului; analiza globală și funcțională, studierea și stăpînirea complexității proceselor și sistemelor educative în dinamica (dezvoltarea) lor; definirea obiectivelor, direcțiilor și conținutului dezvoltării tehnologiei învățămîntului nostru; orientarea și conducerea fluxului neîntrerupt al inovării și perfecționării învățămîntului, a finalităților și eficienței acestora; adîncirea integrării în sistem unitar al cercetării pedagogice cu activitatea de perfecționare a personalului didactic etc. Această acțiune complexă va trebui să echivaleze cu intensificarea, extinderea și aprofundarea conlucrării dintre cercetători, cadrele din sistemul de perfecționare și instituțiile beneficiare ale acestor activități **pentru a asigura, încă din faza de proiectare a programelor de cercetare respective, finalități clare și precis delimitate, eficiența maximă și integrarea, la nivele calitative superioare, cu învățămîntul și producția.**

C. — Accentuarea tot mai pronunțată a **caracterului prospectiv, interdisciplinar și operațional al cercetării** în vederea creșterii eficienței economico-sociale a acesteia care impune utilizarea rațională, optimă, a potențialului științific, asigurarea ritmului, calității și valorificării ample a rezultatelor obținute.

Toate acestea se identifică cu cerința modernizării și perfecționării procesului de organizare și desfășurare a cercetării pedagogice și psihologice însăși, a îmbinării organice tot mai strînse a laturilor fundamentale și aplicative ale acesteia, a valorificării depline a potențialului teoretic existent în orice cercetare aplicativă.

D. — **Asigurarea unei eficiențe sporite a cercetării, îmbunătățirea substanțială a soluțiilor propuse, ridicarea nivelului calitativ al aplicării în practica instructiv-educativă a acestora** astfel încît procesul educațional, pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice, să se ridice la nivelul maximei calități, valorificînd pe deplin resursele și condițiile dezvoltării.

„De la început — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara din octombrie 1977 — **cercetarea** trebuie să fie acceptată numai cu această condiție: să dea produse superioare din toate punctele de vedere celor existente în momentul de față". Or, pentru pedagogie și psihologie, **produse superioare** înseamnă **o calitate mai înaltă a omului, a absolvenților tuturor formelor de învățămînt, o mai temeinică pregătire pentru muncă și viață a acestora și, nu în ultimul rînd, o creștere substanțială a productivității muncii,** indicele cel mai sintetic al eficienței sociale a întregului proces de formare și perfecționare a **forței de muncă.**

Aceasta presupune, fără îndoială, **studierea profundă a acțiunii factorilor intensivi calitativi în învățămînt,** a căilor progresului și sporirii eficienței formative a întregii activități instructiv-educative.

E. — Adîncirea integrării **cercetării** pedagogice și psihologice, în spiritul celor mai înalte cuceriri ale științei și tehnicii moderne, asigurarea continuității în dezvoltarea și afirmarea acestora și sporirea contribuției lor la realizarea politicii partidului în domeniul educației și învățămîntului ceea ce presupune aprofundarea analizei conceptelor, tehnologiilor și metodologiilor de cercetare și — pe această bază — participarea mai activă, novatoare și cutezătoare, în autentic spirit revoluționar, a cercetării noastre pedagogice și psihologice la circuitul de valori și la îmbogățirea teoretic-metodologică a științelor educației pe plan național și internațional Pentru aceasta **însă trebuie intensificată și în acest domeniu conlucrarea celor mai buni specialiști din cercetare, învățămînt și producție** atît în elaborarea, cît și în realizarea, respectiv finalizarea proiectelor și programelor de cercetare.

Numai în acest fel, poate deveni cercetarea pedagogică și psihologică resursă fundamentală a progresului învățămîntului și educației, numai în acest fel poate deveni ea competitivă pe plan internațional.

*

Congresul al XI-lea și Conferința Națională a P.C.R. au trasat ca obiectiv de deosebită însemnătate afirmarea cu putere a revoluției tehnico-științifice în toate domeniile de activitate. Această sar-

cină pune mari răspunderi în fața tuturor celor antrenați în domeniul **cercetării și perfecționării educației** și învățămîntului, în sensul sporirii neîntrerupte a calității acestora, corespunzător cu cerințele dezvoltării social-economice și ale făuririi **omului nou al vremurilor noastre.**

„Vorbim de o calitate nouă în întreaga noastră activitate. Aceasta presupune însă — arăta recent tovarășul Nicolae Ceaușescu — **să asigurăm și o calitate nouă a oamenilor...** Numai astfel vom putea realiza acest obiectiv, trecerea de la acumularea cantitativă la o nouă calitate! Trebuie **să punem un mai mare accent pe transformarea calitativă a omului**, pe lărgirea orizontului său de pregătire și cunoaștere, precum și pe îndemînarea sa practică..." [5]

Acestor țeluri nobile, profund umaniste și revoluționare, le vor sluji — cu întregul lor potențial uman și științific — **cercetarea pedagogică și psihologică, precum și activitatea de perfecționare a cadrelor didactice,** sporindu-se astfel substanțial contribuția lor la înfăptuirea, în cele mai bune condițiuni, a programului educativ al partidului.

5 NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la adunarea generală a oamenilor muncii de la Întreprinderea de mașini grele București*, în „Scînteia", din 18 februarie 1978.

Pentru o pedagogie românească*

Apariția, la Editura didactică și pedagogică, a unei antologii din operele pedagogice ale lui Onisifor Ghibu, ediție îngrijită de Octavian Ghibu și cu un studiu introductiv datorat lui Ion Gh. Stanciu, se impune ca un important eveniment editorial. La scurt timp după reeditarea monumentalei *Din istoria literaturii didactice românești*, specialiștii și publicul larg din generațiile mai tinere au din nou prilejul să cunoască nemijlocit principalele idei pedagogice, sociale, istorice și politice ale omului care a dominat timp de peste cinci decenii cu personalitatea-i remarcabilă viața școlii și gîndirea pedagogică din Transilvania.

Angajat, încă de pe băncile facultății, în lupta pentru apărarea școlii românești, Onisifor Ghibu și-a cristalizat de timpuriu crezul său pedagogic. Profund cunoscător al istoriei poporului român, a trăsăturilor sale fundamentale, Ghibu nu a încetat nici un moment să afirme că baza educației poporului român trebuie să o constituie nu teoriile abstracte, nu împrumuturile fără discernămînt din experiența pedagogică a altor popoare, ci determinarea necesităților fundamentale ale poporului român, astfel încît educația să poată contribui în mod eficient la ridicarea națiunii române la nivelul de civilizație și progres pe care îl merită și la care are dreptul.

Sînt cuprinse în concepția lui Ghibu nenumărate idei care merită o deosebită atenție, fără a scăpa din vedere mai ales epoca în care Ghibu milita pentru ele. Printre altele, pedagogul ardelean afirma că educația, dincolo de caracterul ei general, uman, este un fenomen social strîns legat de specificul dezvoltării economico-sociale, de istoria și cultura, de așezarea geografică a fiecărui popor în parte. Teoriile generale cu pretenții de universalitate devin importante în marea majoritate a cazurilor, cînd este vorba de fundamentarea procesului sau sistemului de educație al unei națiuni. De aceea sarcina pedagogiei, a pedagogilor este de a surprinde înainte de toate sensul dezvoltării poporului lor și a stabili acele măsuri care, în plan educațional, să ducă la adoptarea obiectivelor educației în consens cu însăși dezvoltarea națiunii respective. De aceea, pedagogia, știința educației nu sînt, nu pot fi științe închise, un inventar de norme și legi cu un grad mai mare sau mai mic de generalitate. Este obiectiv necesar ca toate principiile teoretice să-și găsească justificarea prin și pentru necesitățile concrete ale dezvoltării unui popor. Odată cristalizate, aceste idei cu privire la rostul pedagogiei în societatea românească, Onisifor Ghibu va încerca, de-a lungul întregii sale existențe, să le dea viață. Preocupat mai puțin de elaborarea unor lucrări teoretice speculative, el se angajează ferm în două direcții de activitate dar cu același scop: dezvoltarea școlii românești în scopul ridicării națiunii române în rîndul marilor națiuni ale Europei.

Prima direcție de luptă activ pedagogică și în general culturalizatoare a lui O. Ghibu. a fost aceea a angajării directe, în primele rînduri în lupta pentru renașterea școlii românești din Transilvania, grav lovită de legea *Apponyi*. Alături de alți oameni de cultură transilvăneni, Ghibu și-a adus o contribuție decisivă la trezirea conștiinței românești de dincolo de Carpați, pregătind astfel actul măreței Uniri din 1918. Acest activism intens în plan pedagogic și social a rămas o constantă a activității sale și după 1918. Va fi unul din ctitorii primei universități românești din Transilvania. Dealtfel, Onisifor Ghibu consideră aportul său la înființarea și dezvoltarea „Universității Daciei Superioare" de la Cluj ca una din „operele" sale pedagogice fundamentale, mult mai valoroasă și mai plină de semnificații decît orice lucrare teoretică. Cursurile ținute la catedra de pedagogie a acestei universități, vizitele și inspecțiile școlare, conferințele, participările la diversele manifestări culturale sau prezența sa în numeroase comisii de bacalaureat și examene de capacitate, încurajarea tuturor inițiativelor menite să ducă la ridicarea poporului român, întemeierea, cu toate dificultățile întîmpinate, a primului institut de pedagogie și de educație a națiunii de pe lîngă Universitatea din Cluj, atitudinea curajoasă și demnă împotriva însinuării periculoase a fascismului în învățămîntul și societatea românească — iată numai o parte din coordonatele militantismului lui Onisifor Ghibu, din contribuția practică nemijlocită la dezvoltarea școlii românești, la afirmarea ei ca o forță socială fundamentală.

A doua dimensiune, ce se desprinde și se justifică din însăși concepția pedagogică a lui Onisifor Ghibu, este aceea a activității în direcția scoaterii la lumină a istoriei școlii românești, a tradițiilor ei seculare, a figurilor marilor noștri oameni de școală, precum și cunoașterea cît mai exactă, cu metode științifice și în mod organizat, a stării învățămîntului românesc în primele decenii ale secolului al XX-lea.

„Din istoria literaturii didactice românești", precum și studiile sale, dovedesc o rigurozitate deosebită, o cunoaștere pînă la amănunt, nu numai a problemelor școlare din țara noastră, dar și din alte țări europene. De asemenea, contribuția lui O. Ghibu la cunoașterea vieții și operei unor oameni de școală, adevărați „luceferi" ce „strălucesc pe firmamentul veacului" cum au fost: Damaschin Bojâncă, Aurel Bratu, Constantin Diaconovici-Loga, Spiru Haret, N. Iorga, Virgil Onuțiu, Petre Pipoș, Al. Roman ș.a., contribuție ilustrată în antologia de față, este de natură să ducă, în multe privințe, la reconsiderarea operei pedagogice a unora, sau chiar la punerea în lumină, pentru prima dată, a activității pe tărîm școlar a altora.

Nu putem încheia succinta prezentare a acestei cărți deosebite, fără a remarca acel element fundamental pe care se întemeiază întreaga operă și viață a lui Onisifor Ghibu și care străbate ca un fir roșu și antologia de față, și anume: patriotismul fierbinte, dăruirea pentru cauza poporului și a țării în al căror viitor luminos nu a încetat să creadă niciodată, marele pedagog și cărturar.

Marian Radu

*) ONISIFOR GHIBU, *Pentru o pedagogie românească*, E.D.P., Buc., 1977.

CULTURA GENERALĂ ÎN CONDIȚIILE INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA

PAVEL APOSTOL

Integrarea învățămîntului cu cercetarea, cu producția, cu activitatea socială utilă — într-un cuvînt, cu ***practica socială*** — constituie **un proces revoluționar**, propriu civilizației actuale, a progresului științific-tehnologic accelerat și strategiei de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate în România.

Indicînd sensul măsurilor adoptate de recenta Conferință Națională a P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu a arătat: „Trebuie să trecem la o calitate nouă a activității noastre, atît în domeniul economic, cît și în domeniul conducerii politice a societății. Această nouă calitate trebuie să se exprime în afirmarea cu putere a revoluției tehnico-științifice, a cunoașterii umane în toate sectoarele de activitate" [1].

* * *

Integrarea învățămîntului cu cercetarea, cu producția în condițiile orientării generale a activității sociale spre calitate. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția (prescurtat **i-c-p-**) reprezintă ea însăși o mutație calitativă, cu conținut revoluționar, în dezvoltarea sistemului nostru educațional. Ea se cere în continuare perfecționată în acord cu **criterii de ordin calitativ.** Ceea ce s-a realizat pînă acum constituie doar **începutul** unui proces de transformare, care se va desfășura vreme îndelungată. În orizontul timp previzibil, evoluția sistemului și a procesului de învățămînt se va înfăptui într-o direcție fundamentală: **perfecționarea gradului de integrare i-c-p și a conținutului său.** Se înțelege de la sine că o asemenea orientare presupune **afirmarea tot mai deplină în învățămînt a metodolgiei și tehnologiei organizării, respectiv conducerii științifice,** în lumina principiilor de organizare și funcționare a democrației socialiste, muncitorești, revoluționare. După cum se știe, în concepția secretarului general al partidului, în politica P.C.R., **perfecționarea instituțiilor democrației socialiste implică deschiderea structurilor sale către formele democrației muncitorești-revoluționare directe, prin generalizarea, extinderea și adîncirea procesului de adaptare a cadrului organizatoric la cerințele unei evoluții spre lărgirea participării maselor și spre autoconducere socială.** Perfecționarea integrării **i-c-p** și conducerea acesteia presupune și ea o valorificare critică mai sistematică și mai organizată a experienței dobîndite pînă acum de cadrele didactice, de elevi și studenți. Sub acest raport, ar merita o reflecție colectivă adîncită precizarea, în termeni operaționali, a scopurilor și obiectivelor în care se concretizează direcția imprimată, prin hotărîrile de partid și de stat, dezvoltării sistemului nostru de învățămînt. **În cadrul unor atari preocupări, nu poate lipsi aplicarea mai consecventă a metodei conducerii prin obiective,** folosind cu mai mult curaj achizițiile cercetărilor privind **taxonomia procesului de învățămînt.** Taxonomia educațională este — precum se știe — știința clasificării obiectivelor din acest domeniu [2]. Sistemul nostru de învățămînt dispune în documentele programatice ale P.C.R., îndeosebi în Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste, de o serie de obiective educaționale clar definite, sub forma unor modele de comportament. În funcție de acestea

1. „Scînteia", XLVII, nr. 11020, 25 ianuarie 1978.

2. A se vedea, îndeosebi, B. S. BLOOM (ed.), *A. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I, The cognitive Domain,* New York 1956, și D. KRATHWOHL, B. S. BLOOM, B. MASIA, *A Taxonomy of Educational objectives, Handbook I, The Affective Domain,* New York, 1964.

este organizată şi condusă educaţia, formarea omului societăţii socialiste multilateral dezvoltate. Aceste scopuri şi obiective trebuie să fie însă analizate, din punctul de vedere al taxonomiei educaţionale, enunţînd — la nivelul diferitelor trepte şi forme de învăţămînt, la nivelul fiecărei materii de învăţămînt, al fiecărui tip de activitate şi al fiecărui an de studiu — obiectivele corespunzătoare. Studiul interdisciplinar al planurilor şi programelor de învăţămînt (engl. **curriculum development**) trebuie să asigure **coerenţa** activităţilor a căror totalitate formează procesul de învăţămînt [3]. Atît sub aspect taxonomic, cît şi sub aspectul teoriei planurilor şi programelor, integrarea **î-c-p** poate fi serios îmbunătăţită din punct de vedere **calitativ**. Condiţia esenţială a unei atari perfecţionări este ca ea să se desfăşoare **deopotrivă la nivelul conţinutului** procesului de învăţămînt (planuri, programe, manuale, activităţi practico-productive, cultural-artistice, de cultură fizică şi sport), **al metodologiei şi tehnologiei didactice** (asimilînd în corpul acestora unele procedee ale cercetării ştiinţifice, precum şi ale organizării şi conducerii economico-sociale) şi al **structurilor organizaţionale** (promovarea muncii în grup, în echipă, ca o pregătire pentru participare şi autoconducere).

În fond, integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia înseamnă orientarea procesului de învăţămînt spre formarea capacităţii de a rezolva problemele economice, sociale şi umane ale dezvoltării multilaterale a societăţii socialiste româneşti la nivelul cunoştinţelor ştiinţifice şi cu ajutorul mijloacelor tehnice specifice epocii noastre. Sub acest aspect, învăţămîntul nostru reprezintă o educaţie în vederea stăpînirii tehnologiei şi ingineriei sociale a făuririi societăţii socialiste multilateral dezvoltate [4].

Cum se realizează, în aceste condiţii, „lărgirea orizontului de cunoaştere şi cultură a întregului popor", care, după cum arată tovarăşul Nicolae Ceauşescu, reprezintă o **constantă** a formării omului nou [5]? Sau în limbajul tradiţional, cum se asigură formarea **culturii generale** a tinerei generaţii în învăţămîntul integrat cu cercetarea şi producţia?

Conceptul tradiţional şi cel modern de „cultură generală". Nu vom angaja, firesc, o discuţie asupra semnificaţiei filozofice a conceptului de „cultură" [6]. Aici avem în vedere conceptul de „cultură generală" în înţelesul în care şi cu funcţia cu care intervine acesta în procesul de învăţămînt şi de formare a omului. Cercetarea noastră pedagogică a arătat necesitatea de a deosebi conceptul cantitativ-sumativ de „cultură" sau „cultură generală" (= totalitatea cunoştinţelor, sensurilor, valorilor, expresive şi normative existente) şi cel calitativ-operaţional (= cunoştinţele, sensurile, valorile cu circulaţie şi folosire **efectivă**) [7].

Îndeosebi, este necesar pentru strategia procesului de educaţie şi învăţămînt să se ţină seama de inegalităţile: (1) cultura existentă (elaborată) şi cea efectiv folosită de societate;

(2) cultura efectiv folosită de societate şi cea considerată utilă pentru formarea tinerei generaţii;

(3) cultura considerată utilă pentru formarea tinerei generaţii şi cea efectiv transmisă prin sistemul de învăţămînt;

(4) cultura efectiv transmisă prin sistemul de învăţămînt şi cea efectiv însuşită şi folosită de elevii şi studenţii respectivi.

Aceste inegalităţi şi raporturile exprimate cu ajutorul lor ne dau (1) măsura eficienţei sociale a culturii, (2) măsura concordanţei şi divergenţei dintre dezvoltarea culturii, respectiv a ştiinţei şi tehnicii cu ceea a învăţămîntului, iar (3) şi (4) măsura eficienţei pedagogice a formaţiei asigurate.

În lumina acestor distincţii poate fi valorificată definirea componenţilor „culturii generale" actuale dată de Consfătuirea de la Hamburg (1957) a experţilor în educaţie ai UNESCO după cum urmează:

(A) cunoştinţe ştiinţifice despre lume şi om (astronomie, fizică, chimie, ştiinţe biologice, psihologice etc.);

(B) cunoaşterea istoriei şi a ştiinţelor sociale, ca explicaţie a epocii noastre;

(C) cunoaşterea limbii naţionale, precum şi a cel puţin două limbi de mare circulaţie;

(D) cunoaşterea matematicii, ca limbaj universal de comunicare;

(E) cunoaşterea tehnicii şi a tehnologiei, ca factor esenţial al civilizaţiei moderne;

(F) Îmbinarea cunoştinţelor cu arta (mai exact, cu o activitate artistică) înţeleasă atît ca expresie a luptei dintre anumite valori sociale, cît şi a vieţii spirituale şi afective a individului uman.

Dintre componenţii culturii generale lipseşte, evident, (G) cunoaşterea şi însu-

---

3 Cf. între alţii, S. A. ROBINSON, *Bildungsreform als Revision des curriculum* (1967), ed. II, Berlin, 1971.

4 Cf. şi publicaţia Laboratorului de analiză a procesului de învăţămînt: *Proiectul unei strategii de dezvoltare, cu elemente de prognoză, a învăţămîntului românesc...*, Bucureşti, 1973, îndeosebi p. 1—6.

5 NICOLAE CEAUŞESCU, *Expunere cu privire la creşterea rolului clasei muncitoare, al consiliilor oamenilor muncii în conducerea activităţii economico-sociale, în realizarea programului partidului de dezvoltare a industriei socialiste, a întregii economii naţionale, de ridicare a bunăstării poporului şi perfecţionare continuă a democraţiei socialiste*, 11 iulie 1977.

6 Problemă tratată, de altfel, cu deosebită competenţă de Al. Tănase în volumul recent publicat *Cultură şi civilizaţie*, Ed. politică, Bucureşti, 1977.

7 „Conceptul actual de cultură generală şi implicaţiile sale pentru perfecţionarea învăţămîntului...", în *Fundamenta paedagogiae*, vol. I, E.D.P., Bucureşti, 1970, p. 183—184, şi urm.

şirea normelor convieţuirii sociale, ale relaţiilor interpersonale ;

(H) cunoaşterea şi practicarea culturii fizice, a sporturilor, precum şi a îngrijirii sănătăţii.

Întegrarea **î-c-p** este rezultatul înţelegerii modificărilor de structură intervenite în conceptul de cultură generală. Vom reveni asupra acestui aspect, după elucidarea unei probleme pedagogice de maximă importanţă practică.

Dualitatea conţinuturilor procesului de învăţământ (a materiilor de studiu şi activităţilor). La o primă vedere, este evident că fiecare componentă a culturii generale, aşa cum fusese definită de experţii convocaţi la Hamburg, în 1957, de către UNESCO, cu adaosurile noastre, poate fi, **în acelaşi timp,** un element de formaţie şi orientare generală, de „lărgire a orizontului de cunoaştere şi cultură" al persoanei şi o direcţie de specializare. Numim această caracteristică **dualitatea conţinuturilor procesului de educaţie şi învăţământ.**

Această distincţie are o deosebită însemnătate pentru buna desfăşurare a activităţilor educaţionale din învăţământ. Într-adevăr, una din racilele învăţământului contemporan, supraîncărcarea planurilor, programelor şi manualelor, determinînd suprasolicitarea inutilă a elevilor şi studenţilor, se datoreşte faptului că experţii în educaţie şi cadrele didactice nu-şi întocmesc strategiile corespunzătoare făcînd o distincţie între materia (activitatea) pe care o predau ca element al culturii generale şi ca direcţie de specializare. Nu se cere o ascuţime prea mare pentru a ne da seama că predarea istoriei, de pildă, se realizează şi trebuie să se realizeze altfel dacă vrem să formăm o **înţelegere** generală a procesului de dezvoltare socială în care se integrează elevul sau studentul (element de cultură generală) şi altfel dacă vrem să o realizăm ca specializare a acestuia în vederea exercitării unei activităţi profesionale cu profil istoriografic. Or, în practica educaţională această deosebire — acel „altfel" la care ne-am referit mai sus — se reduce la o simplă diferenţă cantitativă (volumul datelor transmise, de exemplu), deşi ea are aspecte calitative. În cazul istoriei, programele actuale marchează această deosebire funcţională prin distincţia pe care o introduc între istorie şi materia nouă, bazele istoriei patriei... În ansamblu, însă, chiar dacă planurile şi programele gimnaziale, liceale şi de învăţământ superior reflectă amintita dualitate a conţinuturilor şi activităţilor din procesul de învăţământ în special prin numărul de ore prevăzute, în **practica şcolară** şi universitară, în felul de predare şi de verificare a cunoştinţelor, respectiv deprinderilor însuşite, se şterge adeseori această dualitate. Or, conştientizarea acestei realităţi şi a consecinţelor sale constituie un factor eminent de perfecţionare a procesului de integrare **î-c-p.**

Interogarea î-c-p şi depăşirea falselor alternative : formaţie generală şi profesională, formaţie tehnico-ştiinţifică şi literar-artistică. Principiul integrării **î-c-p** constituie rezolvarea dialectică a două false opoziţii generate de diviziunea capitalistă a muncii sociale cu care a fost confruntată educaţia în secolul nostru :

(1) opoziţia dintre formaţia (cultura) generală şi cea profesională şi

(a) opoziţia dintre cultura ştiinţifică-tehnică şi cea literar-artistică (aceasta din urmă numită impropriu „umanistă").

Formaţia şi cultura omului are doi poli, corespunzători celor două funcţii principale ale persoanei într-o societate diferenţială şi complexă : cunoaşterea şi îndeplinirea activităţilor specifice unei profesiuni determinate, pe de o parte, şi participarea responsabilă la dezvoltarea şi configurarea unei anumite orînduiri sociale, pe de altă parte. În societatea capitalistă, masele de producători, dacă au avut acces la învăţământ, au putut dobîndi o formaţie profesională, îngust specializată, iar formaţia generală, accesul la cultură generală, erau, practic, rezervate „elitelor" recrutate din sînul clasei stăpînitoare sau destinate să o slujească pe aceasta. Pe acest temei social, de inegalitate instituţionalizată s-a operat **opunerea artificială** a formaţiei (culturii) generale faţă de cea profesională. Prin înfăptuirea principiului integrării **î-c-p** se depăşeşte această falsă opoziţie : dinspre pseudo - „specializarea" în cultură generală, întregul proces de formaţie este subordonat finalităţii unice de **pregătire pentru practica societăţii socialiste,** incluzînd o educaţie pentru participare simultană la o activitate profesională productivă, utilă din punct de vedere social şi la activitatea cetăţenească de făurire, respectiv perfecţionare a noii orînduiri. Sub acest raport, odată cu pregătirea pentru exercitarea unor profesiuni, toate formele şi treptele de învăţământ trebuie să asigure, la nivelul corespunzător, o cultură generală, **un orizont cultural** adecvat.

La fel este depăşită, în principiul integrării **î-c-p,** şi opoziţia dintre cultura (sau formaţia) tehnică-ştiinţifică şi cea literar-artistică, opoziţie ce îşi pierde sensul în condiţiile revoluţiei ştiinţifico-tehnologice contemporane şi ale formării omului nou, ca personalitate multilateral dezvoltată. Într-adevăr, **conţinutul actual al conceptului de „cultură generală" este radical deosebit faţă de cel dominant în cultura burgheză tradiţională** [8].

8 Opoziţia celor „două culturi" — literar-artistică şi tehnică-ştiinţifică — a format în anii '60 obiectul unui studiu de larg răsunet al lui C. P. Snow : *Două culturi şi revoluţia ştiinţifică.*

Am semnalat mai sus o concepție reprezentativă în această privință. Elementul diferențial îl constituie faptul că sub presiunea actualei revoluții în știință și tehnologie, **cultura generală actuală** include, pentru toate profesiunile, **o formație,** fără semnificație de profesionalizare, **de matematică, bazele activității tehnologice, științe sociale** (atît sub aspect teoretic : programe globale de dezvoltare socială, cît și sub aspect operațional : disciplinele de organizare și conducere științifică, de tehnologie sau inginerie socială).

Semnificația culturală a principiului integrării î-c-p. Reprezentînd, așadar, o depășire dialectică a contradicțiilor conflictuale, caracteristice învățămîntului tradițional, așa cum s-a format acesta în perioada de ascensiune și predominare a capitalismului, integrarea **î-c-p** corespunde, pe plan educațional, mutațiilor intervenite în studierea și dinamica practicii sociale sub impactul dublu al revoluției și construcției socialiste, precum și al revoluției științifice-tehnologice. Instaurînd unitatea dintre formația generală — asigurarea pentru cei educați a ceea ce tovarășul Nicolae Ceaușescu numește „lărgirea orizontului de cunoaștere și cultură" — și cea profesională, dintre formația științifică-tehnologică și cea social-politică și artistică, învățămîntul integrat cu cercetarea și producția (activitatea socială utilă) reprezintă **proiectul în acțiune al unei culturi socialiste revoluționare, la nivelul cerințelor de astăzi și de mîine ale progresului științific și tehnologic.** Pentru a-și realiza funcția de formare a personalității chemate să înfăptuiască programul comunist de dezvoltare a societății și a individului, învățămîntul integrat cu cercetarea și producția este menit să îndeplinească o funcție de formație culturală (generală) și profesională. Care este funcția educației culturale generale ? M. Maliță observă multiplicitatea funcțiilor culturii în dezvoltarea socială (și individuală) : cultura este, astfel, principala pîrghie a identității culturale a unui popor, instrument fundamental al supraviețuirii și factor inseparabil de procesul de dezvoltare economică și socială[9]. Cultura înseamnă nu numai conservare a tradițiilor, ci „în aceeași măsură un instrument de învățare și, în consecință, un resort al schimbării"[10].

Integrarea **î-c-p** asigură, prin formația profesională, înzestrarea individului cu deprinderi mai mult sau mai puțin stereotipizate de muncă într-un domeniu dat, iar prin formația de cultură generală, inseparabilă de prima, înzestrarea individului cu spirit de inițiativă, cu capacitatea de invenție și inovație în folosirea cunoștințelor, metodelor și tehnicilor de acțiune însușite în vederea rezolvării creative a problemelor complexe ale construcției socialiste.

9 M. MALIȚA, *L'intégration de la culture dans le nouvelle ordre,* în revista *Cultures,* vol. III, nr. 4, 1976, p. 101—110.
10 M. MALIȚA, *op. cit.,* p. 106.

Pedagogia și activitatea productivă*

Lucrarea tratează una din problemele majore ale zilelor noastre — modul de pregătire a membrilor societății socialiste pentru activitatea productivă, în scopul obținerii unei eficiențe sociale și economice optime.

Într-un număr de 7 capitole aduce puncte de vedere dintre cele mai competente privind necesitatea pregătirii pentru activitatea productivă în concordanță cu cerințele sociale, aspecte ale nivelului de calificare, policalificare, orientarea profesională, pregătirea pentru activitatea productivă în timpul liber, realizarea pe baze științifice a procesului de pregătire.

În primele capitole se fundamentează relația producție-pedagogie în perioada actuală, constituirea unei pedagogii a activității productive, arătîndu-se influența progresului științific tehnic contemporan asupra accelerării procesului de uzură morală a tehnicii, a tehnologiilor și produselor, deci a cunoștințelor necesare producției, se concretizează aceste afirmații cu rezultate ale unor anchete sociale efectuate pe plan mondial. Aceasta conduce la intensificarea fenomenului mobilității profesionale ca proces social-economic, cu vădite mutații în conținutul diferitelor meserii, specialități. Avînd în vedere aceste considerații, autorul accentuează necesitatea de a-i învăța pe toți cei care se formează pentru muncă și viață „cum să învețe toată viața". Aici își pune amprenta pedagogia, a cărei arie s-a extins foarte mult la toate vîrstele și domeniile vieții economice, sociale. Lucrarea pune la dispoziție întregul evantai de forme, metode și procedee pentru toți aceia care educă în școală, uzină, fabrică, șantier, C.A.P., instituții de orice fel, organizații obștești, opinie publică.

Punctînd caracterul formativ al pregătirii pentru activitatea productivă, se pune accentul pe integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, școala trebuind să fie o adevărată unitate de producție. Numai astfel viitorii absolvenți se pot integra imediat într-o activitate utilă societății.

Merită subliniat faptul că abordînd comparativ problema pedagogiei diferitelor laturi ale vieții sociale și economice, a metodelor pregătirii pentru activitatea productivă în diferite țări, autorul demonstrează necesitatea obiectivă a constituirii unei discipline pedagogice care să studieze pregătirea pentru activitatea productivă :

În lucrare se tratează necesitatea pregătirii complexe a lucrătorilor, a pregătirii necontenite pentru împrejurări variate, noțiunea de calificare și policalificare. În loc de încheiere lucrarea conține un subcapitol, intitulat ingenios *Pespective,* pentru a arăta că această ramură a pedagogiei este într-un stadiu inițial care solicită tuturor cercetătorilor, din toate ramurile ce o întregesc, concurs pentru perfecționare, în folosul desăvîrșirii personalității umane necesare edificării societății noi.

Ing. EUGENIA BĂLAȘA

* *CONSTANTIN PREDA, Pedagogia și activitatea productivă,* Ed. didactică și pedagogică, București, 1977.

BUREBISTA, CREATORUL DACIEI, STAT MARE, UNITAR ȘI INDEPENDENT

DUMITRU ALMAȘ

O recentă Plenară a Comitetului Central al Partidului Comunist Român a hotărît că, în anul 1980, poporul român va aniversa 2050 de ani de la crearea Daciei unite și independente. Este o hotărîre importantă, înțeleaptă și necesară prin semnificația ei științifică, politică, educativă, națională.

Istoria strămoșilor noștri daci se concretizează tot mai bogat și mai limpede în conștiința contemporaneității. Puține din popoarele Europei se pot mîndri că stau pe un temei statal de două milenii, mereu reînnoit, reîntinerit în furtuna prefacerilor și în vîltoarea sutelor de vicisitudini. Partidul, conducerea superioară a statului nostru dau cea mai mare atenție istoriei eroice a poporului nostru, slăvesc cu grijă și dragoste tot ce a fost progresist în trecut, aducîndu-l spre prezent și proiectîndu-l în viitor ca un semn al valorificării creației întru civilizație și cultură. Căci nimic nu s-a născut din senin, iar istoria, după o afirmație a lui Lucian Blaga, este tot așa de necesară oamenilor ca și aerul.

Trebuie spus că, în ultimele decade, în afară de documentele scrise și de mențiunile istoricilor antici, arheologii au întreprins o operă științifică de cea mai mare importanță pentru cunoașterea istoriei antice și a preistoriei de pe teritoriul României. Descoperirile lor sînt, din multe puncte de vedere, revelatorii. Munca unui Grigore Tocilescu, I. Andrieșescu, I. Teodorescu, Radu Vulpe, Dionisie Pippidi, Emil Condurache, dar mai ales Vasile Pîrvan și Constantin Daicoviciu au făcut lumină în multe laturi ale vieții băștinașilor pe pămîntul nostru înainte de cucerirea romană. Descoperirile arheologice, erudit și cu mare capacitate de înțelegere interpretate în lucrări epocale, începînd cu „Getica" lui Vasile Pîrvan, au lărgit, au adîncit, au luminat, nu numai istoria dacilor, ci și istoria universală pe care, pe nedrept, un grup de neprieteni pretinși istorici o denigraseră sau căutau, pe orice sale, s-o prăbușească în uitare.

Acum, de pildă, se știe pretutindeni că sus, pe vîrful muntelui numit Grădiștea Muncelului, la 1200 m. altitudine, acolo în Munții Orăștiei din ținutul Hunedoarei, se află ruinele mărețe ale Sarmisegetusei. Ruine bătrîne și impresionante, grăitoare despre vremuri multe: despre strămoșii geto-daci care, acum două-trei mii de ani, și-au avut aici un important centru civic și cultural. Cercetările stăruitoare, migăloase și competente ale arheologilor, îndeosebi clujeni, au ajuns la

concluzia că această cetate dacică a fost nu numai locașul sfînt al celor care credeau în înțelepciunea lui Zamolxe, nu numai cel mai puternic centru fortificat al Daciei, nu numai cel mai original complex de construcții, adesea cu caracter megalitic, ci și centrul politic al celui mai mare rege al dacilor : Burebista, cel dintîi geniu al istoriei străvechi din spațiul carpato-dunărean. A fost Sarmisegetusa, inima și creierul Daciei.

În anii cînd a condus statul dac, acest mare cîrmuitor a făcut din Sarmisegetusa cea mai puternică, mai bine fortificată cetate din Carpați. A înălțat, pe un pisc de munte, una din cetățile memorabile ale civilizației antice.

Despre Burebista ne vorbește geograful contemporan Strabon, istoricul Dio Chrisostomus, inscripția alcătuită în cinstea lui Acornion din Dionysopolis (azi, Balcic) sol de mare folos al regelui dac în tratativele cu grecii, cu romanii, cu parții.

După Herodot, care a caracterizat pe geto-dacii drept „cei mai viteji și mai drepți dintre traci", geograful Strabon s-a preocupat în mod expres de strămoșii noștri și, cu precădere, de Burebista. O frază antologică, vrednică a figura pe soclul unei statui închinată marelui creator de stat și civilizație : „Burebista, bărbat get, luînd conducerea neamului său, a ridicat pe oamenii aceștia ticăloșiți de nesfîrșitele războaie și i-a îndreptat prin abstinență și sobrietate și ascultare de legi, așa încît, în cîțiva ani, a întemeiat o mare stăpînire"... „L-a ajutat, spune tot Strabon, înțeleptul Deceneu, om de o moralitate severă care, în dorința de a-i dezbăra pe daci de orice năravdăunător, n-a îngăduit nici cultivarea viței de vie".

Meritul cel mare al lui Burebista, merit care l-a înscris în istoria universală a civilizațiilor și-l ridică la rangul de cel mai ilustru dintre conducătorii strămoșilor noștri, a fost priceperea cu care el, cel dintîi, a potolit zîzaniile dintre triburile geto-dace, a împăcat zeci de rivalități și de ambiții, a unit, prin convingere unde a găsit înțelepciune și cu spada acolo unde întîlnea încăpățînare, rezistență absurdă ; a unit pe toți dacii de la fluviul Tyras și pînă în pusta Panonică și din Carpații nordici pînă în țărmul Pontului Euxin și pînă la Munții Haemus (Balcani). Între 82 și 44 î.e.n. biruind toate potrivinciile din lăuntru și din afară el a condus un stat mare, unitar și independent : Dacia. L-a condus și l-a înscris în istorie cu numele lui, cu geniul lui politic, organizatoric militar.

Ca s-o așeze în rîndul statelor care pășesc spre civilizație, ca s-o apere de primejdii, i-a organizat o administrație, o economie, i-a creat o capitală și a umplut-o de cetăți.

Arheologii și istoricii au găsit peste cincizeci de urme de cetăți dacice, de la Argedava de pe Argeș și la Napoca în miazănoapte și de la Ziridava în Banat la Petrodava sau Piroboridava din Moldova. A întreținut legături comerciale cu cetățile grecești din Pontul Stîng. Mierea, ceara și grîul Daciei se vindeau pînă la Marea Egee. A întreținut legături politice cu șefii statelor vecine, pînă la regele Pontului. Și dacă e să credem istoricii antici, armata Daciei din vremea lui trecu de 200.000 de oameni. Chiar de-i exagerată, cifra aceasta reprezintă un indiciu cert despre forța economică și umană, organizatorică și educativă de care a dispus statul unificat al lui Burebista. E o tălmăcire în cifre a constatării formulată de Strabon că Burebista „a ajuns să fie temut chiar și de romani". După ce romanii au cucerit Galia și au început războaiele cu regele Pontului, Mithridate VI Eupator, Burebista a înțeles că pentru Dacia unită și independentă nu se află primejdie mai mare decît expasiunea romană în Peninsula Balcanică. În prima etapă a încercat o alianță cu Mithridate și cu Ariovist, regele suevilor germani. După căderea regelui din Pont, Burebista a căutat să folosească luptele interne din cadrul statului roman și, îndeosebi, lupta între ambițiosii generali Pompei și Cezar. Contînd pe o politică de statu quo în regiunea tracică, Burebista a încheiat o înțelegere cu Pompei. Dar în acest aprig război civil, biruitor a ieși Cezar, înainte ca ajutorul militar al lui Burebista să sosească pe cîmpul de bătălie de la Pharsallos (anul 48 î.e.n). Victoria și dictatura lui Cezar însemna intensificarea pregătirilor romane pentru cucerirea Daciei. Și dacă ambițiosul dictator nu s-ar fi prăbușit pe lespezile senatului, străpuns de pumnalele republicanilor, la idele lui martie anul 44, războiul împotriva Daciei ar fi început atunci.

Din nefericire, nici Burebista n-a mai trăit mult : un complot, de care se poate să nu fi fost străină nici politica de expansiune a romanilor, a curmat strălucita lui ocîrmuire. Statul Daciei a intrat iar într-o perioadă de destrămare. Abia peste un veac și jumătate, Decebal va izbuti să reunească pe daci și să refacă Dacia, stat unitar și independent. Și pentru că primejdia expansiunii romane era acum încă mai amenințătoare, acest vrednic urmaș, erou între eroi, „a întărit munții cu ziduri", a sporit complexul civic și militar de la Sarmisegetusa și s-a pregătit să joace, vitejește, ultimul act al libertății și independenței Daciei.

De la el, de la Burebista, avem Mureşul — Muris şi Dunărea — Dunaris şi Oltul — Alutus şi Argeşul — Argesus. De la el avem urmele uriaşe ale cetăţilor zidite în „murus dacicus". De la el ştim că în epoca antică strămoşii noştri au ajuns la acel grad de civilizaţie încît s-au putut număra printre popoarele care, în zorii istoriei umane, şi-au creat un stat mare, unitar şi independent, cu administraţia, economia, armata şi cultura lui — un stat mare, unitar şi independent, pe care l-au apărat cu eroism vrednic de cîntat în orice epopee a începutului de existenţă a popoarelor.

Eminescu, în „Memento mori" descria universul dacic, în cadenţă epică, slăvindu-l pe „Burebista, semănător de stele şi-ncepător de vremi" :

„Zeii Daciei acolo locuiau — poartă solară
În a oamenilor lume scările de stînci cobora —
Şi în verdea-ntunecime a pădurilor s-adun' ;
Şi pe negre stînci trunchiate stau ca-n tron în verde lume
Şi din cupe beau aurorâ cu de neguri albe spume,
Pe cînd mii de fluvii albe nasc în umbră şi răsun' ".

De aceea toţi cetăţenii României socialiste apreciază că hotărîrea de a se aniversa cei 2050 de ani de la crearea statului dac al lui Burebista este o hotărîre înţeleaptă, importantă şi necesară pentru conştiinţa poporului căruia unitatea, independenţa şi demnitatea ţării îi sînt mai dragi decît viaţa.

M. Eminescu Scrieri pedagogice*

După cum se ştie, ca urmare a unor intrigi politice, M. Eminescu a fost înlocuit de la direcţia Bibliotecii Centrale din Iaşi cu D. Petrino şi numit, drept compensaţie, ca revizor şcolar al judeţelor Iaşi şi Vaslui, la 1 iulie 1875. Referindu-se la factorii care l-au determinat să accepte noua situaţie, poetul scria: „... primesc bucuros funcţia de revizor şcolar peste districtele Iaşi şi Vaslui, nu că prin asta aş adăuga ceva la bunăstarea mea materială (...) Punctul meu de vedere este că aş intra în contact cu populaţia rurală, singura care mă interesează îndeosebi".

Într-un interval de timp foarte scurt — pînă la 4 iunie 1876, cînd a fost pus în disponibilitate odată cu alţi revizori şcolari —, M. Eminescu s-a dovedit a fi un excelent pedagog, înzestrat cu o concepţie înaintată despre valoarea formativă a şcolii: „... şcoala n-ar trebui să fie o magazie de cunoştinţe străine, ci o gimnastică a întregii individualităţi a omului; elevul nu e un hamal care-şi încarcă memoria cu saci de coji ale unor idei străine, sub care geme, ci un om care exercită toate puterile proprii ale inteligenţei,, întărindu-şi aparatul intelectual precum un gimnast îşi împuterniceşte pînă-n gradul cel mai mare aparatul fizic, fie-n vigoare, fie-n îndemînare".

Cutreierînd satele, poetul este neplăcut surprins de frecvenţa îngrijoratoare a elevilor — ca urmare a condiţiilor grele de trai — , de indiferenţa cu care autorităţile locale priveau şcoala şi pe slujitorii ei, precum şi de indolenţa sau incompetenţa unor învăţători. Într-un raport adresat prefectului judeţului Iaşi, după ce sezisează lucruri care ar putea părea neverosimile — „Localul de şcoală din Şipote l-am găsit prefăcut în locuinţă a notarului ... Şcoala nu funcţionează de fel. În clasă, d-nul notar îşi păstrează peste iarnă curechiul şi nutreţul pentru vite" — atrage atenţia asupra bugetului şcolilor, subliniind salariile mizere ale învăţătorilor, care primeau cîte 400 de lei, în vreme ce vătăşelul avea 350 de lei, iar primarul 2.400 de lei.

În cîteva linii aspre este conturată situaţia dramatică a învăţămîntului rural: „Obligativitatea învăţămîntului e o iluzie. Leafa învăţătorului e adesea egală cu a unui vătăşel, întreţinerea localului proastă, pe cînd alături cu mizeria scolastică trăieşte o clasă de scribi netrebnici sub formă de primari, ajutori de perceptori etc., care sînt pe atîtea organe de apăsare şi de şicană în comună şi care nu aduc buneistări a ţăranului nici atîta folos cîtu-i negru sub unghie".

Fără a fi pedagog prin formaţie, dar înzestrat cu bun simţ şi avînd o remarcabilă cultură filozofică, Mihai Eminescu reuşeşte să înţeleagă principala carenţă metodologică a învăţămîntului românesc din acea perioadă recomandînd cu insistenţă „ca exerciţiile practice asupra materiilor predate să prevaleze cu mult învăţarea pe de rost a teoriilor generale" şi cerînd ca elevii „să nu înveţe nimic în mod mort şi mecanic, ci totdeauna să poată povesti cu cuvinte proprii ceea ce au citit". Nemulţumit de faptul că „învăţămîntul mecanic este cel general în şcoalele noastre", revizorul şcolar salută cu căldură apariţia unei remarcabile lucrări pedagogice, **Povăţuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică** de Ion Creangă şi Gh. Ienăchescu, caracterizată prin aceea că „autorii ... aplică în privirea spiritului omenesc aceeaşi metodă binecuvîntată pe care naturalistul o recomandă pentru corp. Nici un om nu se întăreşte citind un tratat de gimnastică, ci făcînd exerciţii, nici un om nu se-nvaţă a judeca citind judecăţi scrise gata de alţii, ci judecînd singur şi dîndu-şi singur seama de natura lucrurilor".

În concepţia lui Mihai Eminescu, învăţătorul urmează să fie un om deosebit, de o înaltă ţinută morală, care să se bucure de stima celor din jur: „Asupra unui învăţător nu trebuie însă să atîrne nici măcar pretextul unei desconsiderări din partea concetăţenilor şi a şcolarilor săi".

Mihai Bordeianu şi Petru Vladcovschi au incontestabilul merit de a fi adunat procese-verbale, memorii, situaţii, studii şi articole, într-un volum bine alcătuit, cu un bogat aparat critic, a cărui utilitate nu mai trebuie subliniată.

Vasile Teodorescu

* M. Eminescu, **Scrieri pedagogice**, Ediţie critică de **MIHAI BORDEIANU** şi **PETRU VLADCOVSCHI**, cu un cuvînt înainte de **MIHAI BORDEIANU**, Editura Junimea, col. Eminesciana, Iaşi, 1977, 240 p.

IMPLICAȚII SOCIO-PSIHO-PEDAGOGICE ALE COMUNICAȚIILOR DE MASĂ ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Conf. dr. VICTOR VIȘINESCU
Facultatea de ziaristică

„Noi avem nevoie de specialiști multilateral pregătiți, în stare să abordeze cu curaj nu un sector îngust, ci domenii largi în care cunoștințele se întrepătrund și nu pot fi privite în mod izolat. Numai așa învățămîntul și știința noastră își vor putea îndeplini în cele mai bune condiții rolul pe care îl au de jucat în societatea noastră". (NICOLAE CEAUȘESCU, **Cuvîntare rostită la Iași la deschiderea anului de învățămînt 1977—1978).**

O asemenea concepție nouă, modernă, a conducerii superioare de partid, cu privire la modul în care învățămîntul trebuie să răspundă comandamentelor sociale și economice ale prezentului socialist și ale viitorului comunist, definește încă o dată **misiunea de bază a școlii românești,** pe diferitele ei trepte : **integrarea sa cu cercetarea și producția.** Se înțelege că elevilor și modelatorilor acestora, învățători și profesori, le incumbă deopotrivă obligații deosebite în procesul învățării și al predării, care nu mai pot fi limitate **numai** la prevederile programelor școlare și la conținutul manualelor și nici la o aceeași metodologie didactică, oricît de validată a fost ea la un moment dat. În dialogul tot mai larg deschis dintre școală, cercetare aplicativă și muncă productivă intervin o mulțime de factori modelatori și stimulatori, aparent „extrașcolari", suspectați uneori de conservatorismul didactic, dar în realitate de o pondere instructivă și educativă tot mai mare. Ei se numesc COMUNICAȚIILE DE MASĂ și asupra lor ne propunem o evaluare a conținutului și a modalităților în care se concretizează vizavi de școală.

I — Comunicațiile de masă (mass-media) în unghiul de convergență al activității școlare

Procesul didactic propriu-zis, cu verigile și tehnicile sale tradiționale și moderne este completat astăzi în planul cunoașterii umane, sociale, politice, tehnice, științifice, economice, estetice, filozofice,

literare, artistice și recreative de mesajul principalelor mijloace de comunicare: a) **vizuale** (proiecții fixe, cinematografie nesonoră), b) **audio** (radiofonie, înregistrare electromagnetică), c) **audio-vizuale** (cinematografie sonoră, televiziune), d) **imprimatul de mare tiraj** (presa tipărită, cartea de popularizare). Aceste „media" (englez. media = mijloc de comunicare) audio-vizuale, veritabile simboluri ale civilizației contemporane, revoluționează datele tradiționale ale comunicării la diferite nivele, creează o formă nouă de expresie, un limbaj simbolic și un limbaj operatoriu, față de care tineretul, în primul rînd, avid de cunoaștere și cu o energie inepuizabilă, dovedește receptivitate. Simultan, prin funcțiile cu care sînt învestite, **de informare, de formare, de interpretare, de divertisment,** prin alte specifice trăsături determinate de caracterul orînduirii și de obiectivele sale educaționale, comunicațiile de masă care au atingere cu școala pot grăbi (încetini), ușura (îngreuia), optimiza (frîna) procesul de învățămînt. În funcție de cine și de ce, vom observa ceva mai departe.

Deocamdată, de acord cu sociologii, psihologii și pedagogii consemnăm o realitate greu de contestat: „mass-media" constituie AL PATRULEA MEDIU CONCRET ȘI AMBIANT AL ELEVULUI (alături de cel școlar, familial și de anturaj). Dat fiind acest al patrulea mediu în viața și activitatea elevului — imposibil de evitat — **profesorul, contemporan cu era electronicii** dar **și cu a Galaxiei Gutenberg devine și un specialist al profesiunii sale și o personalitate socială.** Această dublă calitate este dată de cîțiva parametri: status-ul de adult, superioritatea cantitativ-calitativă de cunoștințe posedate, experiența socială și didactică, înzestrarea pedagogică și tactul psihologic. În dialogul cu elevul, uneori precoce maturizat și avansat pe un anume itinerar al specialității datorită unui impuls „media" (lectură, emisiune, film), profesorul nu poate evalua realist efectele pozitive (sau contrare) ale acțiunilor (interacțiunilor) „media" decît dacă manifestă mobilitate, cunoaștere „la zi", idei novatoare, comportament psihosocial mobil, adecvat situațiilor complexe și pline de neprevăzut ale noului statut de elev conectat la mass-media. Numai astfel, ei, aspiranții la status-ul de adult, de viitor „om social" pot prelua de la educatorii-adulți **modele acționale** și nu calități „in abstracto" ale unei virtuale personalități.

La rîndul său, elevul de astăzi trăind într-un univers al celor mai spectaculoase mutații din cîte a cunoscut umanitatea, ca elev al „erei imaginii", în primul rînd, participă la o comunicare precoce în dialogul cu școala, familia și anturajul colegilor săi, în care gîndirea, simțirea, acțiunea sa devin reflexe ale comunicării „media". Atunci cînd în manualele de școală, în activitățile diurne sau în orice carte de psihologie, sociologie, literatură sau pedagogie nu găsește (regăsește) ceva din comunicarea pe care i-o oferă sursele „media", în plan pedagogic neorganizat, dar, totuși pedagogic! — este pîndit de pericole. Intră în contradicție cu el însuși mai întîi, apoi cu procesul de instruire organizat, pe care îl poate eticheta, adesea, ca „vetust", se înfruntă cu mentalități de familie sau de mediu înconjurător, în dorința de a fi în posesia unui anume model social, politic, cultural, științific sau estetic la care să poată năzui. Așa **se conturează, prin releele percepției audio-vizuale, implicațiile psihopedagogice în procesul formativ care înseamnă acte cognitive, emoționale, voliționale,** cercetate tot mai asiduu de specialiști din punctul de vedere al înrîuririi — pozitive sau negative — exercitate asupra dezvoltării ontogenetice sau de grup.

Exaltarea, fără discernămînt, a avantajelor comunicațiilor de masă în procesul de învățămînt sau, dimpotrivă, subaprecierea totală a acestora sînt cele două (posibile) extreme ale investigațiilor nerealiste, inoperante. Între acestea și cu virtuțiile demersului științific acționează punctul de vedere după care: 1) excluderea modalităților audio-vizuale dintre componentele procesului de formare a tineretului echivalează cu autoexcomunicare din contemporaneitate (Jean Cazeneuve, **Les „Mass-media" et leurs conséquences sur l'éducation scolaire,** în **Lycéens d'aujourd'hui dans les grandes mutations de la jeunesse française,** Paris, 1970); 2) discutarea relației dintre mass-media și școală impune disocierea raportului pe care îl stabilesc „mediile" față de omul în devenire, spre deosebire de același raport al „mediilor" destinate omului adult.

II — Specificul și influențele mesajelor „media" în contextul activității elevilor (intelectuale, educative, etice și estetice)

Configurația oricărei societăți moderne, în componentele ei tehnico-științifice și cultural-educative este reflectată diferit de mass-media, în determinare cu caracterul fiecărei orînduiri sociale. Dincolo de deosebirile și de accentele suportate de mesajele „media", ca rezultat al aparteneței lor la capitalism sau la socialism, bunăoară, un numitor comun afirmă tot mai clar preponderența unei **culturi și civilizații oral-vizuale** (care, potrivit teoreticianului canadian al comunicațiilor moderne, Marshall Mc Luhan a fost pre-

cedată, mai întîi, de o **civilizație orală,** bazată pe vorbire, în era manuală, apoi de o **civilizație vizuală,** bazată pe scriere, în era mecanică). Mijloacele de comunicare electrice și electronice, proprii deceniilor în care ne aflăm, care stau la temelia ascensiunii **imaginii,** pun problema **unui posibil declin** al lumii cuvîntului, orientate bibliocentric, ceea ce după opinia lui Jean Rousselet ar putea să însemneze sfîrșitul impresionantei construcții umane începute de Homer, construcție în care s-au creat poezia, știința, tot ce numim valoare națională (universală). Sentimentul de îngrijorare, existînd realmente, este și el alimentat și amplificat (diminuat) în funcție de comandamentele sociale și politice ale fiecărei societăți vizavi de educația tineretului.

În alți termeni, în măsura în care mesajele mass-media se impregnează cu un conținut care să reprezinte în gradul cel mai înalt tendințele și direcțiile formativ-educative ale tinerei generații, „civilizația imaginii", oricît de concurentă, nu poate înlocui total și irevocabil civilizațiile care au precedat-o sau cu care se paralelizează, ca, de pildă, „civilizația scrisului". Este adevărat că și în orînduirea socialistă asistăm — cum sondajele sociologice și cercetările pedagogice și psihosociale au arătat — la o creștere a culturii iconografice și colective ; dar aceasta, consideră cu justețe Ioan Cerghit, „...nu înseamnă neapărat declinul sistemului unei culturi tipografice și individuale" (Cf. **Mass-media și educația tineretului școlar,** Editura didactică și pedagogică, București, 1972, p. 13). Cînd în centrul preocupărilor unei societăți se află OMUL, împlinirea sa multilaterală, asaltul unei civilizații, să zicem a „imaginii", semnifică mai curînd apusul unilateralității unei alte culturi, în cadrul căreia **comunicarea unidimensională** a cuvîntului este întregită fericit de **comunicarea totală,** beneficiară a tehnicilor moderne mass-media.

Aici, pe acest prag al reflecției descifrăm SPECIFICUL MESAJELOR AUDIO-VIZUALE DESTINATE TINERETULUI ȘCOLAR, angajate și angajante în slujba propriului ideal despre viață, lume și societate, așa cum el este previzionat în societatea noastră socialistă.

În ajutorul elevilor vin publicațiile de informare generală, cele de profil școlar și de diferite specialități, la care ei sînt abonați. Un sondaj pe care l-am efectuat într-unul din marile licee bucureștene, unde învață peste 2 000 de elevi la cursurile de zi (Liceul „D. Bolintineanu") ne-a arătat că la fiecare clasă numărul abonamentelor este de 1 la 2 elevi. Ziare și reviste pentru uteciști („Scînteia tineretului", „Tribuna școlii"), publicațiile presei pionierești („Arici pogonici", „Luminița", „Cutezătorii"), alte diverse publicații tehnice și științifice întregesc orizontul cultural al elevului de astăzi.

Desigur, fiecare cititor tînăr caută în ziarul la care este abonat rubrica în care se recunoaște, care reflectă idealul său în formare. Tinerii din licee, bunăoară, citesc cu pasiune dezbaterile din „Scînteia tineretului", așezate sub antetul cunoscutei rubrici „Să discutăm despre tinerețe, educație, răspunderi". Simultan, în planul culturii și al artei, presa de tineret și emisiunile de radio și televiziune, „Teleșcoala", de pildă, aduc orientări despre fenomenul actual al literaturii, prin prezentări de cărți și manuale școlare sau dezbat teme ale perfecționării și modernizării învățămîntului, multe alte subiecte de interes școlar.

Diversitatea mesajelor mass-media a impus anumite mutații în spațiul bugetului de timp liber al elevului. Încă Marx înțelegea prin „timpul liber" acel timp „necesar omului pentru cultură, pentru dezvoltare spirituală" (Cf. Marx-Engels, **Opere,** vol. 23, Editura politică, 1966, p. 275). Noutatea adusă de comunicațiile de masă constă în aceea că mesajul lor nu mai este receptat **doar în** afara orelor de clasă și ca un element secundar ci în diferite împrejurări și cu tendințe de a modifica programul școlii.

Întrebarea esențială este dacă **aceste tendințe frînează sau nu procesul învățăturii ! ?**

Sondarea unui eșantion de 280 de învățători și profesori, din mediul urban și rural și cu o vechime în învățămînt variind între 1 și 20 de ani a condus la aceste răspunsuri : 14,28% au socotit că mass-media nu perturbă procesul învățăturii, 31,78%, dimpotrivă, susțin că mesajele „media" obstrucționează învățarea, iar 53,92% optează pentru varianta „uneori" (Cf. Ioan Cerghit, **op. cit.** p. 71). Urmările nefavorabile ale asaltului mass-media în bugetul de „timp liber" al elevului s-ar răsfrînge, în primul rînd, asupra pregătirii temeinice a lecțiilor, asupra lecturii beletristice, apoi, în descreștere, asupra celorlalte componente ale mediului în care se formează tinerii (plimbări în aer liber, ore de somn, activități gospodărești, sport, divertisment, participarea la activități culturale).

Sînt realități toate acestea, nu cu valoare absolută, desigur, dar suficiente pentru a ne provoca sentimente de insatisfacție ca educatori responsabili. Să ne referim la un exemplu dintre cele mai semnificative : **mass-media și lectura tinerilor.** O dezbatere inițială de revistă ieșeană „Cronica", avînd ca temă **Lectura — act de cultură** (anul XX, nr. 45, 11 noiembrie 1977), evidențiază în unele dintre intervenții că astăzi se citesc mai mult „romane polițiste" (art. **Pedagogia lecturii),** că sînt unii tineri care citesc din snobism, adică literatură străină recentă, „manifestînd paralel o indiferență ostentativă, snoabă, pentru literatura română" (Dumitru Micu, **Lectura creatoare).**

Cercetarea pedagogică și inițiativele forurilor de învățămînt în sprijinul perfecționării cadrelor didactice și al procesului predării și învățării stimulează, bunăoară, ideea folosirii **mijloacelor moderne, audio-vizuale,** alături de metode și procedee clasice în același scop : **mărirea eficienței lecției.** Deosebit de binevenite sînt, de pildă, **filmele didactice și documentare a căror proiecție** însă nu trebuie să echivaleze cu suplinirea lecturii propriu-zise, așa cum unii elevi (adesea anchetele socio-psiho-pedagogice au demonstrat că și profesori) dau să înțeleagă. Cercetările arată că date fiind caracteristicile percepției audio-vizuale la anumite trepte de vîrstă, unele mesaje pot avea efecte nocive, în sensul solicitării unei „conștiințe spectatoare" și nu a uneia „participative", dinamice. **Selecția filmelor, judiciozitatea dozării lor în procesul de predare-învățare, formularea modalităților de interpretare a mesajului** (în planul pregătirii profesorului), paralel cu **crearea bazei aperceptive, focalizarea atenției, dirijarea observației și punerea problemelor** (în planul gîndirii și manifestării elevilor) constituie premisele necesare ale „lecturii", prin imagini, mass-media. Dar chiar și așa, un film despre Eminescu, Arghezi sau Sadoveanu, un film despre „probabilități" sau „spectre și analiză spectrală", un film despre „îngrășăminte chimice" sau despre „industria energetică în România" — un asemenea film, deci — nu poate înlocui lectura propriu-zisă (cum se crede) din opera lui Eminescu, din manualul de matematică, fizică, chimie și geografie.

Într-o ordine de idei asemănătoare, presa de tineret poate juca un rol tot mai mare **în orientarea lecturii,** în inițierea tinerilor către actul abordării unei opere literare ca univers deschis, ca modalitate de **cunoaștere mediată** a experiențelor umane esențiale. Recomandările de cărți noi și tot ce numim „recenzie", „note de lectură", ba și „cronici literare" nu au întotdeauna darul de a stimula gustul pentru lecutră, de a-l dirija și a-l transforma în act de cultură. Maturitatea profesorului și pregătirea sa, gustul său estetic și simțul valorii, disociat de al nonvalorii, sînt trăsături ale noului statut de pedagog și educator, care pot determina formarea unor opțiuni în acțiune.

III — Pro sau contra ?

Pro și contra ? Da !

Cuvîntul final al acestor considerații despre implicațiile obiective ale mass-media în viața și activitatea elevilor, ni se adresează, mai întîi, nouă, maturilor, investiți cu formarea și educarea generațiilor de viitori specialiști în economie, știință, cultură, cu imperativul **Da !** Pentru că mass-media formează unul dintre **mediile fertilizatoare în școală.** În planul foloaselor socio-psiho-pedagogice mesajele comunicațiilor de masă înseamnă : 1. **Cunoștințe didactice suplimentare** (transmise mai rapid decît pot manualele) ; 2. **Îmbogățirea vocabularului de specialitate, tehnic, științific, literar** (presa fiind prima purtătoare a inovațiilor lingvistice, a neologismelor) ; 3. **Formarea unor convingeri științifice, materialist-dialectice despre lume și societate** (completări fericite ale lecțiilor de științe sociale) ; 4. **Dezvoltarea capacității de cunoaștere, interpretare și evaluare** a diferitelor domenii de activitate și a contemporaneității social-politice a țării ; **5. Oferirea de modele de comportare și îmbogățire,** prin maturizare, a **gusturilor și preferințelor în aria specialității alese.** Toate acestea — completate cu sporul de voință și de emoții în procesul cognitiv — determină pe oricare dintre slujitorii școlii de astăzi să fie PENTRU MASS-MEDIA.

Totodată există, pe deplin justificat, și un NU ! și un CONTRA față de mass-media, din partea oricărui învățător și profesor. El trebuie să-și exercite autoritatea atunci cînd unii elevi arată că sînt tentați să rețină din mesajele receptate ceea ce nu trebuie : 1) Terminologii periferice (de argou, agramate, folosite uneori pentru a caracteriza incultura unor personaje) ; 2) Gesturi și comportamente nepotrivite cu vîrsta (proprii adulților) ; 3) Impulsurile la violență și acte psihice reprobabile (reținute, cu deosebire, din anumite filme de aventuri) ; 4) Tendința de a povesti cărți sau conținuturi de lecții numai pe baza unei „lecturi" mass-media ; 5) Înclinația de a folosi impropriu un vocabular împrumutat din presă sau de a uza de o exprimare metaforică, bombastică și teribilistă, întîlnită în recenzii, cronici, note de lectură.

Puse față în față, efectele pozitive și cele negative, ajungem la încheierea că cele care ajută profesorul și școala sînt mai numeroase, în timp ce acelea ce pot frîna, mai puține. De aceea nu se cuvine să adoptăm poziții exclusiviste, fie numai PENTRU, fie numai CONTRA, ci, cu prudența pedagogică și tactul necesar să fim partizanii acestei sintagme PRO și CONTRA, iar nu PRO sau CONTRA. A fi partizani și „pentru" și „împotrivă" înseamnă a ne implica dialectic mai mult în „lecturile" mass-media, pe diferite căi (sondaje la oră, prezență mai vizibilă în rîndul elevilor la cercurile de activitate științifică și de creație beletristică, la manifestări și concursuri ale școlilor și liceelor, adică acolo unde acest al patrulea mediu formativ-educativ își relevă virtuțile și servitutile).

Este nu numai un deziderat, ci și o nobilă îndatorire !

CERCETĂRI, REZULTATE ȘI PROBLEME ACTUALE PRIVIND PREDAREA GEOGRAFIEI ÎN ȘCOALĂ

OCTAVIAN MÎNDRUȚ
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Predarea geografiei în școală — cu multitudinea de probleme și aspecte care o implică — tinde să se constituie ca un domeniu de interferență între geografie și științele educației, cu un grad mai înalt de indepedență (rezultat din problematica specifică) și un domeniu mai precis individualizat (didactica geografiei).

Principala sarcină a „didacticii geografiei" este de a optimiza raportul dintre valențele instructiv-educative ale geografiei ca știință, domeniu al realității și obiect de învățămînt și educarea elevilor prin geografie, în vederea sporirii aportului acesteia la formarea personalității lor. Aceasta vizează realizarea unor soluții ameliorative legate de predarea geografiei, care se concretizează în: eșalonarea conținutului, organizarea optimă a procesului de învățămînt, evaluarea rezultatelor și diversificarea instruirii.

În studiul de față ne propunem să prezentăm ansamblul cercetărilor, rezultatelor și problemelor puse de îmbunătățirea predării geografiei. Vom aborda mai multe aspecte implicate (care conturează, în mare, structura unei „didactici a geografiei"), referitoare la cercetările constatative, teoretice și experimentale realizate pînă acum la noi, precum și soluțiile ameliorative și problemele de perspectivă care rezultă din aceste cercetări.

1.

cercetări constatative

Realizarea unor cercetări constatative vizînd conținutul, procesul de învățămînt și evaluarea rezultatelor reprezintă punctul de pornire în orice acțiune de îmbunătățire a predării geografiei în școală.

1.1. Cercetări asupra conținutului geografiei școlare

Acestea au urmărit conturarea unei imagini cît mai complete asupra actualului conținut al geografiei școlare, pe baza unor criterii de analiză care să permită relevarea unor domenii ce necesită măsuri ameliorative și să fie utilă eșalonării optime a cunoștințelor. Modalitatea de lucru a constituit-o analiza detaliată a programelor și manualelor și raportarea datelor la o serie de criterii considerate ca repere. Prezentăm în continuare rezultatele semnificative la care am ajuns.

a) Repartiția noțiunilor de geografie pe clase indică diferențieri foarte mari pe parcursul școlarității. Astfel, o singură clasă (cl. a V-a — „Geografia fizică generală") concentrează peste 30% din totalul noțiunilor din clasele III—XII, iar altele (cl. VI—VII) au o pondere foarte redusă (8% și 3%); pînă la vîrsta de 11 ani (sfîrșitul clasei a V-a) elevii vin în contact cu 65% din totalul noțiunilor de geografie din școală, fapt ce reprezintă, în opinia noastră, o supraîncărcare la aceste vîrste, în condițiile în care în restul școlarității elevii vin în contact cu numai 35% din totalul noțiunilor.

b) Modalitățile sub care este redat conținutul (denumiri, date, noțiuni, fenomene, convenții, definiții, aplicații) diferă foarte mult de la o clasă la alta. Citățm ca un fapt pozitiv numărul corespunzător de reprezentări cartografice la unele manuale (cl. VI, VII), iar ca un element negativ abundența denumirilor geografice la unele clase și lecții.

c) Raportînd cele aproape 700 de noțiuni geografice care se predau în total în școală, la cele peste 1 400 noțiuni principale cu care operează geografia ca știință, observăm că există încă resurse de îmbogățire a geografiei școlare sub raport noțional, deschizîndu-se astfel posibilitatea realizării unei educații mai ample și mai complete a elevilor.

d) Raportînd geografia la celelalte obiecte de învățămînt din fiecare clasă, remarcăm că legăturile interdisciplinare se realizează într-o măsură foarte redusă.

e) Accesibilitatea cunoștințelor — investigată prin probe de control, aplicate pe populații școlare mari — se dovedește a fi o problemă importantă la nivelul claselor IV—V ; în clasa a V-a există cel puțin 30 de cunoștințe și noțiuni greu accesibile (*mareele, mișcarea de revoluție, alizeele* etc.), datorită dificultății explicării acestora și momentului predării (cînd elevii au 10 ani și abia încep să gîndească cauzal).

f) O observație importantă se referă la inexistența unui izomorfism real între știință (geografia) și obiectul de învățămînt. Cea mai mare parte a cunoștințelor de geografie din școală aparțin „geografiei de informare" (sau „informării geografice") și o parte redusă geografiei ca știință. Raportul este net invers la alte obiecte de învățămînt (matematică, fizică, chimie).

Aceste constatări (a—f), la care se pot adăuga și altele, pot conduce la formularea unor soluții ameliorative (§ 4).

1.2. Cercetări asupra procesului de învățămînt

Constatările referitoare la modul de organizare a procesului de învățămînt se bazează pe analiza și observarea acestuia în condiții diferite. Din cercetarea tuturor laturilor procesului de învățămînt rezultă un număr de 10—12 cauze majore, care fac ca organizarea învățării să se realizeze la parametri depărtați de cei optimi.

Astfel, o primă constatare se referă la diferențierile foarte mari care există în organizarea procesului de învățămînt dependente de cadrul didactic. (Principala cauză o constituie diferențele de formare și pregătire între diferitele cadre didactice.) Alte diferențieri țin de baza materială (dar acestea nu totdeauna sînt esențiale), de efectivele de elevi din clasă, de ambianța clasei (învățarea se realiezează în condiții net superioare în cabinetul de geografie), nivelul de pregătire a elevilor ș.a. O caracteristică negativă a organizării lecțiilor (într-o proporție însemnată) o constituie caracterul descriptiv și static al acestora, abundența denumirilor și datelor, modul abstract și general de prezentare a problemelor ș.a. ; de asemenea, formele directe de contact cu realitatea (cercetarea orizontului local, excursiile, lucrul pe terenul geografic etc.) au un rol destul de redus în raport cu necesitățile obiectului. Dificultăți în organizarea optimă a procesului de învățămînt sînt legate și de structura actuală a conținutului geografiei școlare (programe, manuale) care favorizează într-o măsură destul de redusă un învățămînt activ.

Aceste constatări duc la ideea realizării unui asamblu de măsuri cu caracter ameliorativ, care să vizeze îmbunătățirea tuturor laturilor procesului de învățămînt.

1.3. Cercetări privind evaluarea rezultatelor

Acestea au urmărit stabilirea nivelului de pregătire a elevilor și modul de învățare a cunoștințelor prevăzute în programa școlară. Evaluarea nivelului de pregătire a elevilor s-a realizat la toate clasele, pe eșantioane diferite, prin probe de control care în prealabil au fost validate. Au fost utilizate probe „sumative" (finale) la clasele V—VI—VII, probe „exploratorii" (la toate clasele) și probe „de progres" (cl. V—VII).

Menționăm principalele grupe de probleme urmărite și unele rezultate mai semnificative.

a) Stabilirea nivelului de pregătire la sfîrșitul anului. Aceasta s-a realizat prin probe finale (cl. V—VI—VII) care s-au aplicat la sfîrșitul anului școlar. Probele au fost construite pe baza selectării obiectivelor reprezentative pentru materia parcursă (și a itemurilor corespunzătoare), cuprinzînd sarcini cu răspunsuri construite la alegere (pentru a facilita o corectare fără echivoc), dintre care unele cu suport cartografic. Aceste probe au fost aplicate pe un eșantion de peste 500 elevi din fiecare clasă provenind din 18 clase (2 clase din București, cîte 2 din fiecare județ ales, din mediul rural și urban). Dintre concluziile aplicării probelor menționăm : din materia parcursă se însușește în medie între 48% (cl. a V-a) și 61% (cl. a VII-a), cu abateri foarte mari (cuprinse, pe școli, între 92% și 12%) ; există un număr de cunoștințe greu accesibile, relevate de greșelile cu frecvență mare ; recunoașterea și reproducerea cunoștințelor reprezintă forma de bază a învățării geografiei în cl. VI—VII ; în domeniul înțelegerii și aplicării cunoștințelor, rezultatele sînt mai slabe ; evaluarea prin probe finale permite realizarea unei imagini mai obiective a nivelului de însușire a cunoștințelor de către elevi.

b) Studierea unor aspecte secvențiale ale însușirii cunoștințelor la un moment dat s-a realizat cu ajutorul unor probe „exploratorii", pe efective mici de elevi (astfel de probe s-au aplicat la toate clasele).

c) Un aspect interesant l-a constituit stabilirea modului în care elevii au realizat un progres sesizabil la învățătură pe parcursul unui întreg an școlar (s-a urmărit acest lucru prin aplicarea a 12—14 probe, pe 3 clase paralele, la clasele a V-a și a VI-a); principala constatare este aceea că paralel cu parcurgerea materiei se realizează și un progres sesizabil în nivelul de pregătire și performanțele intelectuale ale elevilor.

Aceste rezultate ale evaluării însușirii cunoștințelor de geografie sînt un indicator prețios pentru structurarea conținutului și organizarea procesului de învățămînt.

Cercetările constatative în ansamblul lor (1.1—1.3) evidențiază în mod clar domeniile în care trebuie adoptate măsuri de îmbunătățire a predării geografiei în școală.

2.

cercetări teoretice

Acest grup de cercetări vizează stabilirea unui sistem de coordonate ale structurii și eșalonării conținutului, precum și taxonomia obiectivelor educaționale la geografie, domenii de a căror rezolvare depinde într-o măsură destul de mare îmbunătățirea geografiei școlare.

2.1. Precizarea obiectivelor instructiv-educative

Realizarea unei taxonomii a obiectivelor instructiv-educative la geografie capătă o importanță sporită în condițiile în care obiectivele tind să devină elementul de referință al organizării procesului de învățămînt și eșalonării conținutului. O taxonomie „deductivă" ar diferi probabil destul de mult de cea „inductivă", construită în mod „empiric", pornind de la conținutul actual. Numărul mare de obiective (peste 500 în total, pentru clasele III—XII), ierarhizarea lor într-o taxonomie amplă, fac dificilă detalierea acestei probleme; tehnica construirii lor a fost dată *, astfel încît concretizarea acestora poate fi realizată în funcție de necesitățile didactice.

* „Revista de pedagogie", nr. 9, 1977.

2.2. Eșalonarea conținutului geografiei școlare

O problemă importantă a didacticii geografiei o constituie eșalonarea și repartiția optimă pe clase, teme, lecții, a cunoștințelor, adică stabilirea succesiunii optime de conținuturi (curriculum). În acest sens a fost elaborat un studiu mai larg**, din care redăm — fără a le detalia — principalele criterii ale eșalonării, principiul ei și modelul conținutului.

Criteriile de referință care au fost avute în vedere sînt:

— precizarea scopurilor și obiectivelor generale ale predării geografiei în școală și detalierea lor pe clase, teme, lecții;

— analiza amănunțită a conținutului (cum s-a arătat mai sus, 1.1), a procesului de învățămînt (1.2) și evaluarea rezultatelor (1.3) în condițiile actuale;

— precizarea etapelor dezvoltării intelectuale a elevilor (pe vîrste, „praguri", operații intelectuale etc.);

— stabilirea trăsăturilor esențiale ale geografiei ca știință și ale dinamicii actuale a științelor.

Aceste criterii presupun în mod independent cîte un model de eșalonare; din punerea de acord a acestora, rezultă o serie de variante posibile. Pentru structurarea conținutului trebuie urmat însă un principiu cu o valabilitate mai mare. Considerăm că principiul de bază trebuie să fie următorul: în prima parte a școlarității conținutul trebuie să aibă o structură preponderent „psihologică" (adică adecvată operațiilor intelectuale ale elevilor), iar în a doua parte a școlarității o structură preponderent „logică" (adică izomorfă și adecvată geografiei ca știință)***.

Eșalonarea conținuturilor, după modelul general dat, presupune parcurgerea a trei etape în învățarea geografiei: o etapă de orientare (8—10 ani), o etapă de extensiune (11—14 ani) și o etapă de dezvoltare (după 14 ani), fiecare cu scopuri și conținuturi specifice, detaliate pe vîrste, clase, capitole și teme. Problemele complexe se ridică la cele două extremități ale școlarității (cl. III—V și liceu). În mod deosebit, la nivelul liceului se pune problema realizării unor conținuturi unitare (pentru unele tipuri de licee) și diferențiate de profil (la alte tipuri). Măsurile recente privind îmbunătățirea predării geografiei în licee traduc în practică una dintre variantele imaginate.

** „Conținutul și predarea geografiei în școală" Institutul de geografie, 1976 (autori Gr. Posea, Oct. Mîndruț), mss.

*** O. MÎNDRUȚ, *Logique et psychologique dans la structuration de la geographie scolaire*, „Rev. Roum., de Géol. Geophys. et Géogr.", Géographie, Tom 20, E.A., 1976.

3.

cercetări experimentale

Soluțiile ameliorative propuse, sau care rezultă din observația empirică, devin valide numai dacă sînt verificate printr-o cercetare experimentală. Datorită numărului foarte mare de probleme și a multitudinii de variabile ce intervin, la care se adaugă timpul uneori îndelungat de experimentare, fac aproape imposibilă realizarea unei cercetări globale, complete, exhaustive și definitive. De aceea cercetările experimentale au avut în vedere acele „probleme-cheie" ale îmbunătățirii conținutului și procesului de învățămînt, care au o semnificație mai mare.

3.1. Cercetări asupra conținutului

Aceste cercetări au fost realizate la nivelul claselor a IV-a, a V-a și în liceu, adică acolo unde actualele conținuturi necesită cele mai multe schimbări. Fără a descrie tehnica cercetărilor, vom prezenta cîteva probleme și aspecte care au fost studiate.

a) În cl. a IV-a s-a experimentat în doi ani școlari două variante de conținut îmbunătățit. Scopul principal l-a constituit realizarea unei imagini unitare, coerente și gradate, a principalelor fenomene din orizontul local, județ, patrie, iar de aici la continente, planetă și Cosmos ; desigur, cunoștințele au fost la un nivel adecvat înțelegerii elevilor. Noua structură duce la sesizarea acestei realități în forma dată, sub un aspect unitar și global.

b) În cl. a V-a conținutul experimentat a fost de fapt o variantă a celui actual, dar mult simplificată ; astfel, am renunțat la unele cunoștințe greu accesibile (acestea urmînd să treacă spre clasele următoare), insistînd asupra problemelor generale, esențiale, ale geografiei fizice generale, la un nivel desigur destul de redus. Acest conținut „simplificat", deși mai redus ca arie de probleme, se însușește mai temeinic.

c) În liceu am experimentat în doi ani consecutiv două variante de conținut îmbunătățit al geografiei patriei, care acordau o atenție sporită ridicării în ansamblu a nivelului conținutului și prezentării regionale (diferența constă în succesiunea capitolelor). Datorită modificărilor din planurile de învățămînt ale liceelor, această „Geografie generală și regională a patriei", deocamdată, nu-și poate găsi locul. Într-un an școlar am predat experimental un curs de „Geografie generală" (mediul fizic, resurse, om, economie), care viza realizarea unei sinteze a cunoștințelor și o imagine globală, generală a principalelor probleme geografice ale Terrei.

Aceste cercetări, chiar dacă nu pot fi preluate în întregime (datorită numărului de ore din planul de învățămînt) oferă o bază utilă de la care se poate pleca în construirea noilor conținuturi ale geografiei în licee.

3.2. Cercetări asupra procesului de învățămînt

Datorită numărului mare de factori ce intervin în organizarea procesului de învățămînt, au fost studiate acele probleme pe care le-am considerat mai importante în ridicarea pregătirii elevilor. Vom prezenta cîteva aspecte care au fost validate în acest sens și care pot fi preluate în cadrul procesului de învățămînt :

a) Învățarea cîștigă în calitate dacă întregul proces de învățămînt este structurat pe strategii euristice ;

b) O sporire netă a performanțelor la învățătură se realizează prin utilizarea permanentă la lecție a fișelor de activitate independentă cu care să lucreze elevii ;

c) Un element al însușirii temeinice a cunoștințelor îl reprezintă lucrul cu hărți speciale diversificate ;

d) Utilizarea adecvată a resurselor didactice (metode, mijloace) duce la îmbunătățirea asimilării cunoștințelor de către elevi ;

e) Un element principal îl constituie organizarea procesului de învățămînt pornind de la obiectivele instructiv-educative ; modelele de activitate didactică astfel construite cuprind : obiectivele, conținutul minim, resursele didactice, sistemul de întrebări, activitatea elevului, modalitățile de verificare și fixare.

4.

soluții ameliorative

4.1. În domeniul **conținutului**, acestea vizează : eșalonarea optimă a cunoștințelor (după modelul dat), îmbunătățirea conținutului la unele clase (clasele IV—V și în liceu), transferul noțiunilor grele de la cl. a V-a la clase mai mari (inclusiv sub forma extinderii conținutului pe un interval mai mare de timp), trecerea de la preponderența „geografiei de informare" la știință, extinderea problematicii abordate, realizarea de legături interdisciplinare mai ample, trecerea de la date și denumiri la procese și fenomene, reducerea supraîncărcării conținutului cu informații redondante, intensificarea educării elevilor prin geografie în liceu.

4.2. În domeniul procesului de învățămînt trebuie urmărite următoarele aspecte: organizarea optimă, realizarea unui laborator de investigație a mediului înconjurător, extinderea aplicațiilor practice la clasă, lucrul cu fișele de activitate independentă, formarea unor deprinderi elementare de cercetare, investigația orizontului local și apropiat, accentuarea laturii metodologice în învățare (prin exersarea metodei cartografice), operaționalizarea cunoștințelor, ridicarea nivelului de pregătire a profesorului ș.a.

5.

probleme de cercetare

Problemele studiate și expuse mai sus nu sînt soluționate însă complet, și într-o formă satisfăcătoare. Alături de unele probleme ce trebuie reluate și adîncite, există altele noi care necesită cercetări și soluții. Astfel ar fi interesant dacă s-ar urmări: evaluarea însușirii rezultatelor pe eșantioane mai mari; elaborarea și experimentarea unor variante sau secvențe de conținut, ierarhizarea factorilor ce intervin în organizarea procesului de învățămînt, cercetarea altor forme de organizare a lecțiilor, analiza numărului de denumiri din manuale, construirea unor modele de interdisciplinaritate, analiza genezei pe nivele a noțiunilor, stabilirea sistemului de metode și tehnici de muncă intelectuală a elevilor, studierea contribuției specifice a geografiei la educația intelectuală a elevilor,* formarea deprinderilor practice ș.a.

* Menționăm astfel introducerea din anul școlar 1977—1978, la diferite profile de licee, a unor obiecte noi de învățămînt cum ar fi: „Probleme geografice fundamentale ale R.S.R.", „Geografia mediului înconjurător", „Geografia fizică generală", iar în anul școlar 1978—1979 se va introduce obiectul „Probleme geografice fundamentale ale Terrei".

MUNCA INDUSTRIALĂ— obiect de studiu psihologic*

În etapa edificării societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerii spre comunism în România, munca industrială capătă o amploare crescîndă, încorporînd în ea cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii. Psihologia muncii industriale este chemată să țină pasul cu această dezvoltare a producției și a muncii și — alături de alte discipline ale cunoașterii — să contribuie la afirmarea științei ca forță de producție și, totodată, a cadrului de dezvoltare, de manifestare și de creație pe un plan superior a omului muncii, la promovarea principiilor eticii și echității socialiste, a umanismului revoluționar, în întreaga viață socială.

Animat de ideea de a contribui la formarea tinerei generații studioase pentru muncă, la dobîndirea de cunoștințe, convingeri și deprinderi de muncă eficientă, creativă, ca și la stimularea creșterii producției și productivității muncii, *colectivul de psihologie din cadrul catedrei de filozofie de la Institutul politehnic București* a elaborat un original manual de psihologia muncii industriale. Lucrarea este destinată studenților din învățămîntul superior, precum și cadrelor didactice, cercetătorilor, inginerilor din producție și altor specialiști interesați în dobîndirea de cunoștințe de psihologia muncii industriale, necesare rezolvării științifice și eficiente a producției și a muncii. Manualul de psihologia muncii elaborat de colectivul de psihologie de la politehnica bucureșteană continuă experiența pozitivă din țara noastră în domeniul elaborării lucrărilor și studiilor de psihologia muncii Alex. Roșca (1967), P. Pufan (1968), I. Holban (1970), precum și Gh. Zapan, M. Golu, El. Popescu-Neveanu, Gh. Iosif, P. Ene, C. Botez, V. Ceaușu ș.a.

Problemele sînt abordate în conformitate cu ultimele rezultate ale cercetărilor științifice românești și străine în domeniul psihologiei muncii industriale. Ele sînt prezentate și într-o viziune interdisciplinară, incluzînd astfel raporturile disciplinei cu filozofia marxistă, politica economică, ergonomia, disciplinele tehnice, pedagogia etc.

Conținutul manualului este astfel prezentat încît analiza psihologică a muncii industriale poate pune în evidență atît aspectele productive ale muncii omului, cît și achizițiile lui formative în cadrul acestei activități. Din acest unghi de vedere, se ilustrează în mod cert adevărul tezei marxiste privitoare la rolul și valoarea muncii.

Structura manualului pe capitole și subcapitole este realizată într-o viziune modernă de abordare a problemelor de psihologia muncii industriale, și anume aceea că munca individuală se constituie ca un sistem de raporturi determinate dintre om, mașină și mediu.

Manualul cuprinde următoarele capitole: I. Munca și obiectul psihologiei muncii industriale (GH. IOSIF, I. MORARU); II. Sistemul om-mașină-mediu (GH. IOSIF); III. Metode de analiză a sistemului om-mașină-mediu (GH. IOSIF); IV. Omul — component al sistemului (DOINA MUȘAT, GH. IOSIF); V. Oboseala și accidentele de muncă (DOINA MUȘAT, GH. IOSIF); VI. Adaptarea omului la cerințele sistemului (Z. WEINTRAUB, ION FRĂȚILĂ); VII. Prezentarea informației în sistem (GH. IOSIF). VIII. Dispozitivele de comandă (Z. WEINTRAUB; IX. Date antropometrice și amenajarea locului de muncă; X. Ambianța fizică (DOINA MUȘAT); XI. Ambianța socială (CĂTĂLIN MAMALI, ANA GANCIU); XII. Motivația și satisfacția în muncă (CĂTĂLIN MAMALI); XIII. Creativitatea inginerească (ION MORARU).

Problematica pedagogică este implicată la nivelul fiecărui capitol în parte.

Într-o eventuală nouă ediție, sugerăm autorilor să acorde, în limita posibilităților, o pondere mai mare aspectelor psihopedagogice. Aceasta este posibil, atît printr-o tratare explicită, ceva mai largă, a acestor aspecte în cadrul fiecărui capitol, cît și prin acordarea unui spațiu mai mare în economia manualului problemelor de selecție, orientare și formare profesională, ca și problemelor ce privesc metodologia dezvoltării și manifestării creativității celor ce muncesc, avîndu-se în vedere apropierea treptată a nivelului lor de pregătire profesională de cel al inginerului. De asemenea, sugerăm ca abordarea problemelor de psihologia muncii industriale să fie făcută, într-o măsură mai mare, în legătură cu integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția.

Recomandăm cu căldură manualul de psihologia muncii industriale elaborat de colectivul de psihologie menționat, deoarece, pe lîngă faptul că include un elevat conținut de specialitate, oferă valorase calități didactice — sistematizare, accesibilitate, interes și atractivitate.

Conf. univ. dr. ION BONTAȘ

* *Psihologia muncii industriale*, (coordonatori *ION MORARU* — responsabil și *GHEORGHE IOSIF*), E.D.P., București, 1976.

CONSIDERAȚII PEDAGOGICE PRIVIND CRITERIILE DE ACORDARE A NOTELOR DE LA 1 LA 4 ÎN CADRUL EXAMINĂRII CURENTE

Dr. PELAGHIA POPESCU
Univ. „Al. I. Cuza"-Iași
Centrul de științe sociale

1. Orice sistem de notare, are o scară cu mai multe sau mai puține trepte, fiecare treaptă fiind reprezentată prin cifre, litere sau calificative.

Se consideră că cu cît o scară de notare dispune de un număr mai mare de unități de măsură, cu atît numărul notelor cu care se evaluează o pregătire sub limita de promovare sau o prestație școlară nesatisfăcătoare este mai mare. Astfel, unele scări de notare cu cinci trepte rezervă o notă (ca în R.S.F. Iugoslavia) sau două (ca în U.R.S.S., R.D.G.) pentru sancționarea unei pregătiri insuficiente, care nu admite promovarea elevului la un obiect sau altul de învățămînt.

Sistemul nostru de notare dispune de patru note sub limită — notele 1, 2, 3, 4 — cu ajutorul cărora profesorii apreciază și notează un randament școlar foarte slab, răspunsuri orale sau scrise care nu satisfac cerințele programelor de învățămînt.

Faptul că sistemul nostru de notare conține zece trepte nu îndreptățește, considerăm noi, stabilirea a patru categorii de note cu care să se sancționeze pregătirea insuficientă a unui elev. În cazul unei corigențe, nu se spune că un elev este corigent de nota 3, altul de nota 3,67 sau de 4,33; orice notă sub 5 semnifică o prestație școlară nesatisfăcătoare. Apoi, multe dintre notele din registrul 1—4 nu se pun numai pentru neștiință, ci și pentru alte acte care oglindesc diverse aspecte ale conduitei elevilor: suflatul, copierea temelor de acasă, copiatul la teze sau la alte lucrări scrise, neefectuarea temelor date acasă, neîndeplinirea obligației de a citi operele literare, de a realiza unele sarcini de lucru în clasă sau acasă etc. [cf. și 5]. În loc ca aceste abateri să fie considerate cînd se decide nota la purtare, ele sînt contabilizate la fiecare obiect în parte, denaturînd astfel situația pregătirii elevilor într-un trimestru sau altul. Note din aceeași categorie se mai pun uneori cînd profesorul este enervat, obosit sau pentru a avertiza elevii „prinși" cu lecția neînvățată, fenomen frecvent la început de an școlar, ceea ce i-a determinat pe unii pedagogi să numească acest gen de notare drept notare preventivă [cf. 1]. Firește că notele puse în atare situații concură la configurarea fenomenului de rămînere în urmă la învățătură și, în cele din urmă, a eșecului școlar sub forma sa extremă — repetența și abandonarea școlii, ceea ce, pentru învățămîntul general-obligatoriu îndeosebi, n-ar trebui să apară ca o chestiune neglijabilă, secundară.

Poate că utilizarea acestor categorii de note, care semnifică diverse grade ale aceluiași foarte slab randament școlar, n-ar deranja prea mult dacă ar exista criterii precise și unice după care să se conducă profesorii în acordarea fiecărei note în parte. Cum asemenea criterii nu există, așa cum se va vedea mai jos, situațiile create de utilizarea acestor note sînt dintre cele mai curioase și, în același timp, afectează nu numai imediat personalitatea elevului, ci și în perspectivă. Mulți dintre elevii cu note sub limită se descurajează la prima corigență, mai ales cînd aceasta este de nota 3, și abandonează aproape complet interesul pentru învățătură, ceea ce se reflectă și în mediile anuale obținute de

aceşti elevi : 4,33, 4,67, 4,90 etc. Dar repetenţia interesează nu numai şcoala şi pe elevul în cauză, ci şi societatea pe ai cărei umeri apasă cheltuielile pentru învăţămînt şi grija pentru o cît mai bună „producţie" şcolară. Este regretabil că unele repetenţii au loc numai din cauza uşurinţei cu care se acordă notele sub limită.

2. Preocupaţi de problema notelor sub limită şi, mai ales, a criteriilor după care se acordă, am întreprins un studiu constatativ pentru a vedea dacă datele culese impun cîteva criterii care ar justifica sau nu menţinerea în continuare a celor patru note care au menirea de a înfăţişa un randament şcolar necorespunzător. O primă categorie de date au fost obţinute prin răspunsurile oferite de un lot de profesori (160) de diferite specialităţi, din judeţele aparţinînd Filialei din Iaşi a I.C.P.P.D., la un chestionar * conţinînd mai multe întrebări, între care figura şi întrebarea : „Pentru ce situaţii puneţi notele de la 1 la 4".

La această întrebare n-au răspuns 9 profesori, iar 28 au declarat că nu pun note de la 1 la 4. S-au obţinut 228 de răspunsuri din a căror analiză s-au desprins 33 de criterii de acordare a notelor de la 1 la 4 (vezi tabelul de mai jos). Cu excepţia cîtorva situaţii care au apărut mai frecvent în formulări aproape identice în răspunsurile date de profesori (de exemplu : „pentru copiat la extemporale sau teze"), celelalte împrejurări în care profesorii pun note de la 1 la 4 sînt unice.

Iată cîteva exemple de răspunsuri : „In situaţia în care elevul nu cunoaşte absolut nimic din lecţia de zi şi din lecţiile anterioare pun nota 2 mai rar şi nota 3 tot mai rar" (R. 1) : „Nu pun decît nota 3 pentru copiat şi suflat" (R. 63) ; „Pentru totală nepregătire — 2 : pentru ceva spus cît de cît — 3 ; ceva mai mult dar insuficient pentru cunoştinţele ce trebuie să le aibă un elev — 4" (R. 94) ; „Nota 1 — fraudă repetată ; 2 — lipsa totală a răspunsului ; 3 — vagi cunoştinţe ; 4 — răspuns incomplet, lacune mari" (R. 136).

In tabelul de mai jos sînt prezentate răspunsurile sintetizate, în funcţie de caracteristicile lor comune, în situaţii sau criterii care-i determină pe profesori să pună una din notele 1, 2, 3, 4 sau în general note de la 1 la 4.

Analizînd datele înscrise în acest tabel, se observă în primul rînd numărul mare de criterii după care se orientează profesorii în acordarea notelor de la 1 la 4. Acestea au fost clasificate în 13 ranguri în funcţie de frecvenţa răspunsurilor la fiecare criteriu sau grupe de criterii. Situaţiile, cu rol de criterii, care ocupă primul şi al doilea loc, cu cel mai mare număr de răspunsuri — 69 şi, respectiv, 53 —, sînt : 1) necunoaşterea lecţiei de zi şi a lecţiilor anterioare, lipsa totală de cunoştinţe şi 2) copiatul la teze sau extemporale. Pentru neîndeplinirea cerinţelor impuse de primul criteriu însă se utilizează cinci categorii de note : note de la 1 la 4 (21), nota 1 (un răspuns) nota 2 (15), nota 3 (23) şi nota 4 (9 răspunsuri). In cazul copiatului la teze sau extemporale, cînd instrucţiunile oficiale prevăd nota 1 numai pentru copiat la teze, se pun patru categorii de note : note de la 1 la 4 (11), nota 1 (25), nota 2 (12) şi nota 3 (5). Continuînd cu analiza criteriilor de acordare a notelor de la 1 la 4, se constată marea lor varietate sub raport calitativ. Pentru acordarea notelor sub limită fiecare profesor indică situaţii sau criterii diferite. Astfel nota 3, de exemplu, care întruneşte cea mai mare frecvenţă (74 de situaţii din 288, adică 25,70%) se pune în 19 împrejurări care au caracter de criterii. Dintre acestea, numai şase sînt menţionate în medie de 9 profesori (cf. media cifrelor înscrise între rangurile I—VI inclusiv) ; celelalte 13 criterii (situaţii) sînt invocate de unul-doi profesori. Dacă situaţiile menţionate în dreptul notei 3 ar fi evaluate numai cu nota 3, atunci ele ar putea fi considerate criterii general-valabile. Cînd însă pentru aceeaşi situaţie generată de răspunsul unui elev se pun trei-patru note diferite ca valoare, atunci situaţia sau criteriul respectiv nu mai poate fi generalizat ca normă de evaluare a unui anumit tip de răspuns. Nota 1, care, conform instrucţiunilor în vigoare, se pune pentru copiat la teză, este utilizată de profesori şi pentru alte situaţii : necunoaşterea lecţiei, comoditate şi chiul, nepregătirea repetată a lecţiei etc. Pentru aceleaşi situaţii însă se pune şi nota 2, 3 sau 4. Considerăm, de aemenea, că e greu de făcut delimitări între diferite alte situaţii care îi determină pe profesori să pună note între 1 şi 4. De exemplu, ce deosebiri există între „lipsa cunoştinţelor de bază" (poziţia 19 în tabel), care se notează cu 4 şi „cazuri grele, deosebite" (poziţia 22) notate cu 2, sau între situaţia „cînd ştie jumătate din lecţie" (poziţia 20) — apreciată cu 4 şi situaţia „pentru aberaţii şi inexactităţi" (poziţia 24) notată cu 3 ? Ce înseamnă „aberaţii", „cazuri grele", „jumătate din lecţie", „ameţirea lecţiei", „nivel scăzut de pregătire" etc. ?

Din răspunsurile date de profesori e greu de desprins vreo tendinţă marcantă privind criteriile de acordare a notelor sub limită. Se poate afirma că numărul criteriilor depinde de numărul profesorilor din moment ce, aşa cum s-a constatat şi de către alţi cercetători (cf. 3, pp. 88—90), răspunsurile nu seamănă între ele chiar dacă unele se apropie parţial ca sens. Labilitatea criteriilor respective şi procedarea empirică atestă lipsa unor obiective instructiv-educative pentru fiecare disciplină de învăţămînt (obiective care devin criterii de evaluare) şi a unei pregătiri docimologice a personalului didactic, ceea ce face ca repetenţia şi, în general, insuccesul şcolar să fie justificate precumpănitor subiectiv, arbitrar.

Presupunînd că datele recoltate prin ancheta întreprinsă sînt insuficiente pentru a trage concluzii valabile, s-a efectuat un studiu asupra notelor sub limită puse de profesorii de limba şi literatura română de la un liceu din Iaşi. Notele respective au fost luate dintr-un grafic privind frecvenţa notării pe obiecte şi clase în perioada 1 octombrie — 24 noiembrie 1973. S-au luat în considerare şi notele de 9 şi 10 puse de profesorii respectivi în aceeaşi perioadă pentru a observa dacă există legături, în cazul unor profesori, între notele cele mai mici şi cele mai mari. Majoritatea notelor din grafic au fost puse pentru răspunsurile orale şi pentru modul în care elevii îndeplineau alte sarcini şcolare (efectuarea temelor date acasă, lectura operelor literare, memorizări etc.).

* Mulţumesc şi pe această cale tov. prof. dr. D. Muster pentru sugestiile oferite în alcătuirea chestionarului.

Nr. crt.	Răspunsuri (criterii)	Note acordate					Total răsp.	Rang.
		1–4	1	2	3	4		
1	Nu cunoaşte absolut nimic din lecţia de zi şi nici din lecţiile anterioare	21	1	15	23	9	69	I
2	Pentru copiat la teze sau extemporale	11	25	12	5	—	53	II
3	Comoditate, chiul, rea-voinţă, lene	9	2	6	5	4	26	III
4	Confuzii grave, lacune mari, greşeli de ortografie	3	—	—	9	9	21	IV
5	Răspunsuri foarte slabe, incomplete, greşeli de conţinut	2	—	1	7	8	18	V
6	Dacă notează doar titlul la scris, iar la oral nu ştie lecţia avută	—	—	8	7	—	15	VI
7	Cînd elevul vine cu lecţia neînvăţată	4	—	—	—	6	10	VII
8	Cunoaşterea insuficientă a lecţiei	1	—	—	1	8	10	„
9	Răspuns şi exprimare deficitară	—	—	—	2	5	7	VIII
10	Nivel scăzut de pregătire	—	—	1	2	2	5	X
11	Nici un răspuns bun	—	—	—	2	3	5	„
12	Cunoştinţe sub exigenţele programei	2	1	1	—	1	5	„
13	Suflat	—	2	2	1	—	5	„
14	Nepregătirea repetată a lecţiei	2	1	1	1	—	5	„
15	Neefectuarea temelor date acasă	2	—	—	1	1	4	X
16	Refuzul de a răspunde	1	—	1	2	—	4	“
17	Neînsuşirea cunoştinţelor predate	1	—	—	1	1	3	XI
18	În funcţie de răspunsul dat	—	—	1	1	1	3	“
19	Lipsa cunoştinţelor de bază	—	—	—	—	2	2	XII
20	Cînd ştie jumătate din lecţie	1	—	—	—	1	2	“
21	Dezinteres total faţă de obiect	1	—	1	—	—	2	“
22	Pentru cazuri grele, deosebite	—	—	2	—	—	2	“
23	Nepregătirea lecţiei de către elevii buni	—	—	—	2	—	2	“
24	Pentru aberaţii şi inexactităţi	—	—	—	1	—	1	XIII
25	Nu dezvoltă problemele lecţiei	—	—	—	—	1	1	“
26	Cunoştinţe minime	1	—	—	—	—	1	“
27	Indisciplină şi lipsă de respect	1	—	—	—	—	1	“
28	Cînd ştie doar titlul lecţiei	—	—	1	—	—	1	“
29	Cînd ştie mai mult de nota 2	—	—	—	1	—	1	“
30	Cînd nu ştie de nota 5	—	—	—	—	1	1	“
31	Pentru neatenţie la ore	1	—	—	—	—	1	“
32	Dacă ameţeşte (sic !) lecţia de zi	—	—	—	—	1	1	“
33	Pentru toate răspunsurile greşite	1	—	—	—	—	1	“
	Total	65	32	53	74	64	288	
		22,57%	11,11%	18,40%	25,70%	22,22%	100%	

În perioada la care ne referim, **la clasele V-VIII** (în număr de nouă) s-au pus 122 de note de 1-4 din care : 5 note de 2 (4,09% din totalul notelor puse), 26 de note de 3 (21,31%) și 91 de note de 4 (74,60%). Un fapt trebuie reținut pentru ideea care ne preocupă : nota 4, avînd cea mai mare frecvență, este „promovată" de practica docimologică ca nota cea mai indicată pentru evaluarea unei pregătiri sub nivelul programei în cazul elevilor din școala generală.

În cele 22 de clase liceale, în aceeași perioadă, s-au pus 217 note de la 1 la 4 din care : 52 de 2 (24% din totalul notelor puse), 66 note de 3 (30%) și 99 de 4 (46%). Analizînd aceste date, se observă că profesorii care predau la clasele liceale sînt mai exigenți, utilizînd mai frecvent notele 2 și 3, care, la un loc, reprezintă 54,3% din totalul notelor puse. Din informațiile culese de la profesorii respectivi, s-a desprins ideea că criteriile de acordare a notelor sub limită diferă de la unul la altul. Unul dintre acești profesori pune invariabil nota 2 pentru neefectuarea temei scrise date acasă și pentru necitirea operelor literare care urmează să fie analizate în clasă, pe cînd ceilalți profesori, în funcție de cauzele aceloraşi fenomene, nu pun note, luînd alte măsuri sau pun numai 3 și 4. În același timp se constată că nota 4 este mai frecvent utilizată și de către profesorii care predau la liceu, urmată imediat de nota 3.

Distribuind notele sub limită puse de cei cinci profesori **la clasele liceale,** pe care îi vom numi convențional A, B, C, D, E, va ieși în evidență nota dominantă pe care o utilizează fiecare dintre ei. Prezentăm datele respective în tabelul următor.

Analizînd notele maxime (9 și 10) puse de aceiași profesori, se constată că aceia care pun mai frecvent 2 și 3 acordă cu mai multă generozitate 9 și mai ales 10 (vezi la profesorii A și C). Profesorii obișnuiți să pună mai frecvent nota 4 utilizează mai des nota 9 decît 10 (vezi la profesorul B), fără ca aceasta să fie neapărat pusă elevilor cu note sub limită.

3.

Constatările și observațiile înfățișate mai sus ne îngăduie să formulăm cîteva **concluzii și recomandări.**

În condițiile generalizării și obligativității învățămîntului general se cuvine să se stabilească un sistem de criterii științifice care să orienteze pe profesori în aprecierea unei pregătiri insuficiente, concomitent cu stabilirea posibilităților de reducere a numărului de note sub limită la două sau chiar la una singură. Această ultimă măsură ar diminua considerabil aria arbitrarului și hazardului în acordarea notelor care nu permit promovarea elevului. Acest lucru este cu atît mai necesar cu cît s-a constatat că practica profesorilor nu dă încă un răspuns corect din punct de vedere pedagogic la

Profesorul	Clasele la care predă	Notele sub limită puse de fiecare profesor în raport cu numărul total de note din categoria respectivă			Total note sub limită	Note de 9 și 10 puse de fiecare profesor		Total note de 9 și 10
		2 (%)	3 (%)	4 (%)		9	10	
A	I/B, II/A, II/E, III/B, III/C, IV/D	35 * (67, 30)	18 (27,27)	16 (16, 17)	69	67	68	135
B	I/A, I/D, I/E, II/B, II/C, IV/A, **IV/E**	4 (7, 70)	20 (30, 30)	57 * (57, 59)	81	37	16	53
C	II/D, III/A, III/E, III/F, IV/B, IV/C	11 (21, 16)	23* (34, 84)	13 (13, 11)	47	29	23	52
D	I/C, III/D	1 (1, 92)	1 (1, 53)	1 (1, 01)	3	26	8	34
E	IV/F	1 (1,92)	4 (6, 06)	12 * (12, 12)	17	5	2	7
	Total	52 (100)	66 (100)	99 (100)	217	164	117	281

* Această cifră indică nota dominantă la un profesor.

problema criteriilor fundamentale de acordare a notelor de la 1 la 4. Fără îndoială că subiectivismul profesorilor nu va putea fi eliminat niciodată în aprecierea răspunsurilor orale — acesta fiind o caracteristică a ființei umane, dar va putea fi limitat prin dispoziții oficiale, chiar dacă situațiile în care se va pune nota 4 vor fi aceleași. În felul acesta s-ar diminua și numărul elevilor cu eșec școlar, căci s-ar căuta și alte mijloace de susținere a efortului lor pentru învățătură.

În vederea stabilirii unei singure note pentru sancționarea unei pregătiri necorespunzătoare pledează atît numărul mare de criterii potrivit cărora se acordă notele de la 1 la 4 cît și varietatea notelor care se pun pentru o situație identică, așa cum s-a văzut și în tabelul cuprinzînd răspunsurile la chestionar. Dacă la aceste argumente se adaugă și diversele aspecte de temperament, personalitate și dispoziții psihice momentane caracteristice oricărui om, deci și profesorului, care concură mai pregnant la acordarea notelor de la 1 la 4, cu atît mai mult se impune reducerea notelor sub limită la una singură.

Copiatul la teze și la alte lucrări să aibă ca urmare scăderea notei la conduită, care ar trebui să reflecte mai multe aspecte ale atitudinii elevului față de munca sa — învățătura. Se mai pot folosi apoi și alte procedee, utilizate dealtfel în practica școlară : anularea lucrării scrise, darea unui alt subiect, anularea a ceea ce a scris elevul pînă în momentul în care a fost prins copiind, formularea de așa manieră a subiectelor încît copiatul să fie imposibil etc.

Pînă la elaborarea experimentală a baremelor pentru promovarea elevilor, M.E.I. poate lua măsuri de stabilire, pe discipline, a unui sistem de cunoștințe, deprinderi și priceperi fundamentale în baza cărora un elev poate promova clasa.

Considerăm că este mai pedagogic să-i apreciem pe elevii cu prestații școlare slabe în raport cu posibilitățile lor intelectuale și cu strădaniile și cîștigul realizat zi de zi, decît să fim în situația de a le pune note maxime pentru corectarea notelor minime. Numai așa se poate realiza un progres școlar autentic. Elevii din această categorie trebuie ajutați altfel în acest sens, prin măsuri pedagogice de trezire și susținere a interesului pentru învățătură, de creare a situațiilor didactice în care ei să aibă satisfacția de a se fi produs cu ceva, făcîndu-i totodată conștienți de realizările lor. Asemenea procedee constituie poate singurul mijloc de a crea la elevii din această categorie stări psihice tonice, emoții pozitive, care pot produce cotituri în viața unui individ, trezind sentimente de încredere în forțele proprii.

Se impune apoi ca la cursurile de perfecționare a personalului didactic să-și găsească un loc mai larg îndrumările și acțiunile de cunoaștere, apreciere și evaluare a progresului școlar al elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLESCU, NADIA, *Notarea preventivă*, „Tribuna școlii", nr. 72, 2, dec., 1972, p. 2.
2. SIMIONESCU, TEODORA, *Randamentul școlar. Metode și tehnici de obiectivizare a notării*, Buc. E.D.P., 1976, pp. 37—46.
3. STOICA, DUMITRU ; STOICA, MARIN, *Tineretul și educația școlară*, Craiova, Scrisul românesc, 1973.
4. STRATULAT, ANDREI, *Reprezintă corigențele și repetența mijloace de ameliorare a pregătirii elevilor ?*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1974, p. 16.
5. ȘTEFĂNESCU, COSTIN ; BACIU, VALERIA, *Pentru ce nota 3 ?*, „Tribuna școlii", nr. 123, 22, dec. 1973, p. 3.

Conducerea științifică a școlii*

Cartea *Conducerea științifică a școlii*, apărută recent sub semnătura prof. Elena Bărbulescu — directoarea Liceului din Scornicești și a prof. univ. dr. Dumitru Stoica constituie pentru slujitorii școlii românești contemporane un prețios îndreptar științifico-pedagogic în ceea ce privește organizarea, conducerea și îndrumarea procesului instructiv-educativ din școală.

Lucrarea cuprinde două compartimente distincte : partea I se referă la metodologia organizării științifice a actului educațional, îmbinată armonios cu experimente practice efectuate în timp și la nivele diferite de clase din cadrul Liceului din Scornicești, popularizînd totodată rezultatele pozitive obținute prin prisma didacticii moderne. În cele unsprezece capitole sînt precizate sarcinile și calitățile directorului, mijloacele auxiliare de lucru ale acestuia, coordonatele științifice ale activităților tehnico-productive, decizia în sistemul de conducere colectivă a școlii etc. Partea a II-a cuprinde principalele documente ale organizării și planificării activității instructiv-educative din școală, cu referiri precise la compartimentul fiecărui ciclu școlar : primar, gimnazial și liceal.

Astăzi, cînd ritmul accelerat de dezvoltare a societății noastre socialiste generează procese calitativ noi în toate compartimentele sociale este necesar ca și această instituție de cultură și lumină — școala — să fie organizată și îndrumată științific și creator de cadre competente. Tocmai pe această latură insistă autorii în lucrarea de față.

Comentat cu exemple concrete, sub egida unei metodologii didactice moderne, întregul material oferă nu numai conducătorilor de școli un ghid științific de desfășurare a întregului proces instructiv-educativ, dar reprezintă și un documentar pedagogic pentru toți factorii educaționali : cadre didactice, personal administrativ, organizație de pionieri și U.T.C., familie și bibliotecă. Autorii n-au neglijat formularea unor ipoteze metodologice de meditație, sugerînd aplicabilitatea lor, în conducerea și îndrumarea științifică a școlii.

Inv. GHEORGHE ALEXANDRU
Școala generală 31, Craiova

* *ELENA BĂRBULESCU, DUMITRU STOICA, Conducerea științifică a școlii*, Ed. „Scrisul românesc", Craiova, 1977.

Ipoteze privind EDUCAȚIA ÎN VIITOR

N. VINȚANU

Explorarea viitorului în materie de învățămînt nu se poate face prin simpla extrapolare a prezentului din acest domeniu nici prin construcția unei singure dimensiuni sociale (exemplu economie sau știință), ci pe baza unor numeroase elemente. Un rol hotărîtor îl are modelul de societate pe care planificatorii sau teoreticienii învățămîntului își sprijină previziunile.

Este știut că învățămîntul ca element al sistemului social nu se dezvoltă autonom, ci în legătură cu sistemul social respectiv. Urmarea firească este că unele modele prospective asupra învățămîntului conțin în ele modele prospective ale societății viitorului. Confruntarea dintre marxism și curentele nemarxiste atinge aici punctul incandescent. Teoria convergenței sistemelor sociale capitaliste și socialiste încearcă să acrediteze ideea întîlnirii acestora într-un punct și contopirea lor într-o societate viitoare. Ca atare, și sistemele de învățămînt în viitor s-ar contopi într-un model unic. Ideologia burgheză clasică nu a renunțat astfel la idealul de restabilire a capitalismului ca unic sistem. În acest context, modelele viitoare de învățămînt elaborate își propun și ele un astfel de scop.

Gîndirea marxistă, departe de a vedea viitorul ca o fatalitate sau ca o singură dimensiune, concepe societățile viitorului ca avînd o aceeași caracteristică: eliberarea omului de exploatare, dispariția proprietății private, înflorirea personalității, devenirea omului ca ființă supremă pentru om, ca scop și nu doar un mijloc.

Modelul viitor al societății constituie, într-un fel, baza de plecare pentru construcția modelului de învățămînt. Dar, la rîndul lui, acest model se formează prin extrapolările viitoarei dezvoltări a elementelor sale. Condiționarea reciprocă este evidentă.

Diverși teoreticieni ai modelelor învățămîntului viitorului consideră că este absolut necesar să se identifice finalitățile esențiale ale prospectivei în acest domeniu. Torsten Husén [1] găsește trei asemenea finalități: identificarea organizării sistemului școlar, a construcțiilor, a programelor, a mijloacelor pedagogice și a formării personalului didactic; determinarea efectivelor școlare, evoluția costurilor și utilizarea mijloacelor pedagogice auxiliare; conturarea noii configurații a valorilor politice și sociale, a elementelor noi cu care se încarcă acestea. Cel de-al treilea element este cel mai complex. Apariția societății de mîine nu este posibilă doar pe baza instrumentelor științei și tehnicii. Ele sînt condiții indispensabile, dar nu singurele, deoarece „ni-

1 T. HUSÉN, Les diverses finalités des études prospectives en l'enseignement, în „Perspectives différents d'avenir de l'enseignement aux États Unis et en Europe", OCDE 1972, p. 43.

mic nu e înscris să se petreacă altfel decît oamenii înșiși vor decide prin opțiunile și angajările lor" [2]

În următorii 20-30 de ani care vor fi valorile ce vor guverna prioritățile și preferințele ? Se pot desprinde unele tendințe dar nu o tablă completă a acestor valori. Cert este faptul că multe dintre cele care alcătuiesc acum această tablă vor suferi schimbări și poate chiar mutații. Extrapolarea tendințelor nu este nici ea lipsită de complexitate. Care tendințe ale învățămîntului de azi să le extrapolăm ? Tendințele actuale vor influența ele într-o măsură decisivă evoluțiile viitoare ale învățămîntului ? Sînt întrebări la care se cere să dea un răspuns cel care încearcă să creeze un model prospectiv al învățămîntului.

În ultimii ani s-au elaborat cîteva metode menite să înlesnească construcția unor asemenea modele : construcția de scenarii coerente asupra viitorului, reprezentarea contextuală (Contextual mapping) metoda Delphi, matricea de interacțiune, previziunea sistemică[3]. Pe baza acestora au fost elaborate cîteva modele ale învățămîntului pînă în anul 2000.

Mai toți teoreticienii societății occidentale iau în discuție și perspectivele învățămîntului. D. Gabor vorbește despre faptul că învățămîntul în viitor va fi accesibil numai pentru cei cu un înalt nivel al inteligenței datorită exploziei informaționale [4]. H. Kahan și A. J. Wiener consideră că în anul 2000 învățămîntul va avea ca instrument esențial ordinatorul [5], iar Mac Luhan apreciază că în 1990 învățămîntul va cunoaște o restructurare totală sub influența mijloacelor de comunicare în masă. Nici unul însă dintre cei amintiți nu elaborează un model detaliat în acest sens ci încearcă să surprindă liniile cele mai generale de evoluție.

Există însă și unele încercări de reprezentare în detaliu a acestor modele mai ales în Statele Unite ale Americii. Vom prezenta succint două dintre acestea. În 1968 la Universitatea Syracuza din statul american New York au început cercetările asupra definirii viitorilor în educație. Spunem viitorilor deoarece în concepția grupului C.R.P.E. (Centrul de cercetare asupra politicii educației), nu poate fi vorba de un singur viitor ci de viitori posibili în educație.

Cercetările C.R.P.E. s-au efectuat pe trei direcții [6]. **1)** aprofundarea a ceea ce noi înțelegem și ceea ce noi facem atunci cînd reflectăm viitorii (a fi conștient de viitor); **2)** elaborarea unei sinteze asupra învățămîntului american în legătură cu optica prospectivă, scopurile alternative vizate, orientările ce decurg, instituțiile și metodele la care se face apel ; **3)** efortul de a identifica și defini problemele de planificare a învățămîntului care să permită introducerea în această activitate a unor serii de modificări.

Din aceasta au rezultat, într-o primă fază, cinci modele : **1)** viitorul ca prezent, **2)** viitorul ca extrapolare a prezentului, **3)** viitorul ca schimbare totală, **4)** viitorul tehnologic, **5)** viitorul ca întreg. Primul model are două principale caracteristici : viitorul este în mare măsură descris prin liniile prezentului, perioada de anticipație fiind de scurtă durată. Aceasta nu se deosebește de planificarea concretă cu care lucrează mai multe țări ale lumii. Cel de-al doilea model, viitorul ca extrapolare a prezentului, înglobează tipul de planificare ce se concentrează asupra extrapolării spre viitor a variantelor demografice și economice de care se interesează activitatea educativă tradițională.

Modelul **viitorul ca schimbare unică** are drept principală caracteristică ipoteza că viitorul este diferit de trecut într-un mod pronunțat. Diferența dintre prezent și viitor uneori este văzută simplist, accentul fiind „pus pe un singur scop sau pe un singur grup de factori" : o ameliorare a învățării, o mai mare eficacitate pedagogică, descoperirea de noi tehnologii de învățare, o descentralizare a modurilor de organizare și funcționare a sistemului școlar etc. [7]

O astfel de reprezentare a viitorului în care sînt implicate doar nivelul de orientări, planurile sau programele de acțiune educativă, este unidimensional. Orientările și programele apar inerent ele însele ca rezultat al unei crize. Crizele prin care trece în prezent învățămîntul american, cu toate renovările aduse se pot exprima în : dezacordurile dintre foloasele reale ale învățămîntului și scopurile propuse, politica educației se situează adesea vis-à-vis de școală ; existența unui învățămînt de calitate dar cu rezultatele adesea slabe, costurile foarte ridicate ale învățămîntului superior etc.

Modelul **viitorul tehnologic** este o variantă a modelului **viitorul restructurat unic,** dar el are o dimensiune temporală mult mai lungă. Tehnologia învățămîntului este aici domeniul căruia reflecțiile despre viitor îi dau creditul cel mai mare de dezvoltare.

Presupoziția conținută de acest model este aceea că „progresul tehnic rezolvă în viitor problemele și crizele prezentului" [8]. De altfel, chiar viitorologii Kahan

2 N. BELLU, *Cuvînt înainte la Etos și contemporaneitate*, București, Ed. științifică, 1972, p. 6.
3 W. ZIEGLER, *L'enseignement américain engagé dans une démarche prospectives*, în „Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux Etats Unis et en Europe", OCDE, 1972, p. 77.
4 D. GABOR, *Inventing the Future*, London, 1969.
5 H. KAHAN et ANTHONY J. WIENER, *L'an 2000*, Paris, Laffont., 1968, p. 142.
6 W. ZIEGLER, *op. cit.*, p. 77.
7 Ibidem, p. 99.
8 W. ZIEGLER, *op. cit.*, p. 106.

și Wiener subliniază că „posibilitățile și voința noastră de dezvoltare, mijloacele pe care le avem pentru a controla mediul înconjurător, inovația tehnologică, aplicarea și divizarea sistematică a posibilităților care rezultă sînt fără limite previzibile“ [9]

O tentativă de structurare nouă a învățămîntului american în viitor o reprezintă modelul — viitorul în ansamblu. Aceasta încearcă să pună în relație variabilele exogene (factorii extra-educativi) ai situației viitoare și strategia planificării de acum. Opt state din federația americană (Arizona, Colorado, Idaho, Montana, Nevada, New Mexico, Utah și Wyoming) au elaborat un proiect comun intitulat Designing Education for the Future (Conceperea, proiectarea educației viitorului). Cu toate uriașele forțe de cercetare (cîteva sute de oameni) care au participat la elaborarea proiectului, el nu a permis să se pună la punct detaliile strategice și scopurile într-un scenariu coerent și diferit total de alte modele.

O încercare asemănătoare a fost făcută la Westport [10]. Ipotezele de la care s-a plecat în elaborarea modelului au fost : — explozia cunoștințelor și proliferarea faptelor, progresul continuu al tehnologiei și automatizarea informației, progresul continuu în venitul național și personal, deplasarea slujbelor spre meserii din cadrul sectoarelor de servicii (terțiar) în detrimentul muncii manuale și al celor industriale, carierele profesionale implică permanente schimbări și deci, o educație permanentă, schimbarea atitudinilor față de bani, de muncă, de petrecerea timpului liber și de autoritate, o maturitate mai precoce a copiilor ,care în consecință reclamă responsabilitatea și participarea la deciziile care afectează existența lor, accentul mai puternic pus pe dezvoltarea individualităților și a pluralismului,o criză persistentă a relațiilor dintre rase și problemele urbane, o interdependență crescînd între națiuni dar o distanță mare, pe plan economic, între țările dezvoltate și cele în curs de dezvoltare.

După cum se observă, există tentativa de a pleca de la nevoile copiilor care vor fi mîine adulți, înfățișînd și posibilitățile educației în sens global. Conținutul modelului însă nu schimbă decît accentele ce se cer acum să se pună pe trei elemente, în procesul educației : individualizare, adaptare la nevoi (și nu a nevoilor la situație), inovare. Nu afirmăm multe lucruri noi cu aceasta.

Prospectologii americani nu s-au mulțumit doar cu aceste modele. Plecînd de la observația lui Kahan și Wiener că „societatea are tendințe fundamental multiforme și de lungă durată“ s-au încercat și alte variante. Astfel, se consideră ca un fapt deosebit de important „instituționalizarea schimbării și crearea formelor de organizare apte să promoveze schimbarea“ [11]. Părerile sînt însă împărțite: pe de o parte e vorba de apariția unei societății axate pe cunoașterea (Drucker) iar pe de altă parte de creșterea decalajului între soluțiile tehnologice și problemele create prin tehnologie (Kahan și Wiener).

Care va fi configurația învățămîntului în viitor, plecînd de la astfel de ipoteze ? Modelul construit de W. Herman [12] trasează doar cîteva tendințe plauzibile de evoluție a educației în viitor : creșterea populației implicate în educație și a părții din venitul național dedicată acestuia ; integrarea funcțională crescîndă între educație și alte instituții sociale ; prelungirea perioadei de educație ; conlucrarea mai strînsă a educației cu industria ; educația și munca încetează de a mai fi secvențiale pentru a deveni simultane ; abandonul crescînd al metodelor tradiționale ; programe individualizate ; creșterea rolului educației în conștientizarea actelor omenești ; egalizarea șanselor ; extensia puterii și controlului în educație a profesorilor, elevilor etc. ; eliminarea completă a unei formații utilitare înguste ; o mare diferențiere în rolurile pe care le îndeplinesc mijloacele de învățare ; evoluția spre o atmosferă de învățare partajată, de atitudine neautoritară.

Suedezul T. Husén [13] încearcă și el, plecînd de la țara sa, un model prospectiv al învățămîntului. El consideră că există în învățămînt astăzi trei mari imperative : explozie de efective școlare ; explozia științei care complică problema tratării, stocării și comunicării de informație ; nevoia de individualizare, adică de a permite fiecăruia să învețe la viteze, amploarea și gradul de aprofundare cel mai adecvat.

Pe baza acestor imperative, previziunea în domeniul învățămîntului se cere, spune T. Husén, să conțină următoarele ipoteze : învățămîntul va deveni un proces care va dura toată viața ; învățămîntul nu va mai fi ca în trecut cu faze net tranșante, cu examene de intrare sau terminare. El va deveni din ce în ce mai mult un proces continuu ; învățămîntul va recăpăta caracterul neformalizat, devenind accesibil pentru un număr tot mai mare de indivizi ; sistemul de învățămînt va deveni un sistem de organisme de mare talie pentru crearea mijloacelor de învățămînt, de tratare a informației, de material pedagogic etc. ; învățămîntul clasic va deveni mai pertinent la aplicativitate.

9 KAHAN et WIENER, *op. cit.*, p. 170.
10 *Raport de L'Advisory Committée on Scholl Goals soumis au Board of Education*, Wesport, Connecticut février 1969.
11 W. HERMAN, *La societé américaine en changement, ce qu'il en résulte, pour l'ecole, în Perspectives differentes d'avenir de l'enseignement en Etats Unis et en Europe*, OCDE, Paris, 1972, p. 158.
12 W. HERMAN, *op. cit.*, p. 218.
13 T. HUSÉN, *op. cit.*, p. 218.

Din prezentarea făcută se evidențiază suficient caracteristicile modelelor **prospective occidentale:** conceperea societății capitaliste ca avînd în continuare o viabilitate, învățămîntul fiind chemat să „însănătoșească" această societate; nerenunțarea la înțelegerea omului ca un consumator, perpetuarea tehnologiei și a gravelor diferențieri sociale, un așa-zis „axiologism neutru". Valorile noi incluse în aceste modele nu depășesc totuși fazele declarative. Valorile legate de drepturile individului (securitate economică și fericire, libertate personală, egalitate de șanse și justiție, respect etc.), caracteristicile personalității (spirit industrial, solidaritate, moderație, raționalitate, responsabilitate, patriotism) sau altele rămîn simple dorințe fără a se proiecta și acțiunile practice care să le asigure o realizare autentică. De altfel nici nu ar fi posibil deoarece ar însemna revoluționarea relațiilor sociale prin transformarea socialistă a acestora. Or, **teoreticienii occidentali ai învățămîntului viitorului, chiar atunci cînd spun că viitorul va fi total deosebit față de prezent nu includ — nici măcar ca alternativă — comunismul** Acel ceva total diferit este de fapt tot prezentul, extrapolat, însă, deghizat într-un „viitor total diferit".

Cu toate acestea, rămîne ca un element de însemnătate teoretică metodologia cercetării și prospectării viitorului învățămîntului, metodologie pe care gîndirea marxistă se cere să o preia critic în vederea elaborării unor modele prospective ale învățămîntului, de o reală valoare.

Noi premise psihopedagogice în educația sexuală

PRIMA CONSFĂTUIRE NAȚIONALĂ PRIVIND EDUCAȚIA SEXUALĂ A TINERETULUI

În zilele de 16—17 decembrie 1977 a avut loc la București prima consfătuire națională cu tema „Educația sexuală și pregătirea tineretului pentru viața de familie" organizată de Centrul de sexologie al Uniunii Societăților de Științe Medicale din R.S.R. Așa cum arăta acad. prof. dr. Ștefan Milcu în cuvîntul de salut adresat din partea prezidiului Academiei de Științe Medicale, prin cuprinderea într-un larg orizont a problemelor educației sexuale, depășindu-se riscul unei limitări în comportamentele ei biologice și medicale, „consfătuirea se situează în concepția modernă a sexologiei, considerată ca știință multidisciplinară tributară biologiei, medicinei, sociologiei și culturologiei". Aducînd salutul Comisiei Naționale de Demografie și relevînd noile atribute ale familiei în societatea socialistă, arătînd că familia trece azi printr-o perioadă de transiență în funcție de noua orînduire a societății, I. Copil remarcă necesitatea stringentă a educației sexuale a tinerilor.

În cuvîntul de deschidere dr. Ioan Lemnete, președintele Comitetului de organizare al Consfătuirii și al Cercului de sexologie al U.S.S.M., exprimîndu-și adeziunea la concepția modernă că sexualitatea nu este numai o modalitate de satisfacție biologică sau numai de perpetuare a speciei ci ea implică raporturi de personalitate între bărbat și femeie (ambii parteneri avînd dreptul să hotărască în egală măsură asupra vieții lor sexuale), atrage atenția asupra cîtorva deziderate esențiale: necesitatea cunoașterii prin instruire și educație a fiziologiei sexuale (în afara căreia nu poate fi concepută o atmosferă de conviețuire etică pe toate planurile, o armonie conjugală deplină); legat de acest aspect, importanța renunțării la „politica" deliberată de ocolire în școală a problemelor legate de organele sexuale și viața sexuală a bărbatului și femeii (a căror stare de sănătate și funcții

normale stau la baza existenței noastre biologice)*; abordarea unitară în cadrul unei discipline din învățămîntul superior medical a problemelor de sexologie; sexualitatea umană constituie un domeniu vast de cercetare, în care numai abordarea pluridisciplinară (în care medicii și biologii au un rol de seamă, secondați de pedagogi, psihologi, sociologi, juriști, demografi) prezintă șanse de reușită.

Cele patru rapoarte din ședința de deschidere au reliefat o serie de aspecte fundamentale ale stadiului educației sexuale în țara noastră, trasînd totodată liniile directoare pentru viitor în depășirea actualelor carențe, greșeli și dificultăți în educația sexuală a tineretului. Astfel conf. dr. Victor Săhleanu, în „Bazele teoretice ale educației sexuale", demonstrînd că cercetarea și aplicarea medicinii la sexologie implică trei direcții [curativă, profilactică și formativă (remodelarea omului, dezvoltarea unor însușiri)], susținînd alături de ceilalți vorbitori necesitatea instituționalizării unui sistem de pregătire sexologică la nivel universitar sau suprauniversitar, arătînd de asemenea că educația sexuală trebuie privită nu numai ca o informație, ci și ca o formare a tînărului, atrage atenția că educația sexuală trebuie să fie o educație a vîrstelor, o educație permanentă de-a lungul vieții („oricît de tîrziu, să-i oferim adultului informarea sexuală"). Prof. dr. Petre Penciu, în „Repere metodologice ale educației sexuale" integrează educația sexuală ca o componentă a educației pentru sănătate (privită ca bunăstare mintală, fizică și socială) și susține ideea care de altfel va constitui concluzia esențială a mesei rotunde, aceea că ea trebuie să se întemeieze pe o solidă cultură (inclusiv igienică), pe o educație generală care să aibă rol de modelator al personalității umane. Relevînd și el aspectul informativ și formativ al educației sexuale într-o atitudine integrantă și evidențiind carențele serioase existente în gradul de informare al tinerilor și adulților reieșite dintr-o anchetă a Institutului de igienă din București asupra a 12 000 elevi (12,5% din elevii investigați au primit informații sexuale de la cadrele didactice, 10% de la părinți, 17% de la medici; numai 4% din părinții investigați posedau o concepție clară a sexualității), raportorul arată că primum movens în ansamblul mijloacelor dirijate ale educației sexuale trebuie să fie educația educatorilor (cadre didactice și medici, trebuie pregătiți în vederea educației sexuale a copiilor și tinerilor). Susținînd că personalitatea nu este nicidecum azi un model sexual, I. M. Nestor („Contribuții experimentale privind psihologia pulsiunii sexuale") cere „nu o educație sexuală ci educația sentimentelor în primul rînd".

Comunicările, discuțiile ca și dezbaterile din cadrul mesei rotunde (cu tema „Problemele etice, pedagogice și medicale ale educației sexuale", președinte acad. Șt. Milcu, moderator conf. C. Păunescu) au cunoscut confruntarea ideilor și opiniilor unor specialiști din cele mai diverse domenii ale științei: medici, pedagogi, psihologi, biologi, oameni de artă, filozofi, sociologi etc. În contextul abordării atît de complexe a educației sexuale, s-au desprins două aspecte majore: 1. pornind de la prezentul pentru care s-a făcut prea puțin în acest domeniu, sarcinile ce revin viitorului sînt mari și în realizarea lor abordarea problematicii nu poate fi decît multidisciplinară, căci toate profesiunile amintite mai sus au o reală responsabilitate față de tineretul țării; 2. educația sexuală nu se poate concepe în afara unei bogate fundamentări științifice, pe un fond de cultură preexistent; ea trebuie să înceapă de timpuriu cu preșcolarii și să continue apoi diferențiat după vîrstă, cultură, sex etc.

S-au abordat printre altele: relația dintre educația sexuală și educația morală (N. Vințanu, I. Lemnete), arta și educația sexuală (Dan Cristian Popescu, I. Roșianu, D. Postelnicu), probleme sociologice ale sexualității (Gr. Popescu, I. Copil), sănătatea mintală și educația sexuală (Lucia Pietraru, Eugenia Hotnog), sexualitatea și problemele specifice legate de pubertate și adolescență (A. Cressin, Gh. Tănăsescu și col. I. Vinți), științele biologice și educația sexuală (Eugenia Hotnog, Maria Bibu), organizarea mintală și formele diferențiate ale sexualității (C. Păunescu), mass-media și educația sexuală (Gabriela Russo, V. Rusu), aspectele juridice și medico-legale izvorîte din lipsa educației sexuale (L. Belcea, C. Drugeanu). S-a atras atenția de către unii comunicatori asupra necesității cuprinderii în cadrul educației sexuale alături de populația tînără (pentru o reală eficiență) și a acelor adulți care pretind că au o așa-numită experiență, indivizi închiși uneori într-o îngustă experiență proprie (Dan Cristian Popescu, Elena Martha Stoiciu, P. Penciu). Aceiași autori atenționează asupra gradului diferit de dificultate ce-l presupune abordarea celor două laturi ale educației sexuale: informativă și formativă. Dacă componenta *informativă* a educației sexuale, care vizează în primul rînd „infrastructura" individului (și care trebuie să capete un cadru instituțional-organizatoric conform cu etapele dezvoltării ontogenetice), este mai ușor de abrodat, componenta *formativă* a educației sexuale este o problemă cu mult mai dificilă, fină și delicată, care stă sub

* Dictonul latinesc „Naturalia non sunt turpia" — nimic din ceea ce este natural (deci omenesc) nu este rușinos — va trebui să-și găsească aplicarea învățăturii sale și în școala noastră.

semnul educării și cultivării suprastructurii psiho-afective, a iubirii, adresîndu-se individului în unicitatea lui. Pentru aceasta a doua componentă a educației sexuale, normativele metodologice trebuie să fie suficient de variate încît dacă nu vor putea fi adaptate fiecărui subiect în parte, să fie măcar capabile să se acordeze cu structura biotipologică a subiecților intrați în acțiunea educațională.

Una din temele majore ale Consfătuirii, căreia i s-au consacrat numeroase comunicări și discuții, a fost aceea a rolului covîrșitor al familiei în educația sexuală și pregătirea tineretului pentru viața de familie (I. Dorobanțu, Gr. Popescu, I. Copil, V. Negrițoiu, I. Lemnete și Marianne Nagy etc.). Problemele pedagogice ale informației și educației sexuale începînd de la nivelul unităților preșcolare, probleme integrate în procesul de învățămînt, au fost dezbătute atît în comunicări (Al. Gheorghiu, G. Biró, C. Petzinger, Luminița Ghivirigă, Leon Țopa, J. Julea și col. etc.) cît și în ample discuții purtate în cadrul mesei rotunde (V. Sähleanu, C. Păunescu, Luminița Ghivirigă, Fred Mahler, C. Oancea, Eugenia Hotnog).

Dintre concluziile formulate la încheierea lucrărilor Consfătuirii și prezentate de acad. prof. dr. Șt. Milcu, reținem :

1. Educația sexuală trebuie considerată ca o componentă necesară în educația generală a tineretului. În acest scop este necesară integrarea ei în ansamblul procesului instructiv-educativ al tinerei generații și în acțiunile cultural-educative ale întregii generații.

2. Prin educația sexuală se formează o concepție științifică despre interrelația umană dintre sexe, un comportament moral bazat pe respectul demnității umane și o pregătire necesară pentru căsătorie și familie.

3. Prin educația sexuală tinerii sînt informați, în concordanță cu vîrsta lor, de spre fenomenele fiziologice ce au loc în organism în decursul dezvoltării și despre fenomenele de reproducere. Trebuie evitată prezentarea exclusiv biologică a fenomenelor, prin integrarea lor moral-afectivă, accentuîndu-se profunda transformare a sexualității prin umanizarea instinctelor și impulsurilor sexuale.

4. Gradat pe vîrste, în educația sexuală se va promova componenta rațională a comportamentului sexual, caracterizată prin responsabilitate personală și socială, prin controlul impulsurilor de orice fel, ca o condiție a încadrării constructive în viața socială.

5. Este recomandabil ca în metodologia educației sexuale să se prezinte funcția sexuală pe de o parte ca o componentă esențială în reproducerea materiei vii căreia îi asigură continua schimbare și permanență ; iar pe de altă parte ca o componentă a complexului afectiv uman al dragostei, care creează și susține legătura dintre parteneri și conferă trăsăturile specifice umane procesului de reproducere.

6. Educația sexuală trebuie începută de timpuriu în familie și continuată în școală, în organizațiile social-culturale.

Procesul educativ trebuie adaptat cu un specific propriu fiecărei vîrste, prin modul de realizare și prin conținut.

În vederea realizării acestor obiective, prima Conferință națională privind educația sexuală a tineretului a propus printre altele : înființarea unei Comisii interdisciplinare la nivelul Institutului de igienă și sănătate publică, al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, al Institutului pentru ocrotirea mamei și copilului care să studieze și elaboreze **programul de educație sexuală** și tematica de informare prin mass-media ; organizarea unor cursuri de sexologie pentru medici în cadrul Facultății de perfecționare și specializare a medicilor iar pentru cadrele didactice în cadrul Institutului de perfecționare a cadrelor didactice ; înființarea unor centre de sfat familial în care să fie acordate consultații premaritale, maritale, prenatale, genetice și sexologice.

Dr. Elena Martha Stoiciu

Învățămînt-cercetare-producție*

Volumul pe care îl prezentăm pe scurt în aceste rînduri își configurează *obiectivul cercetării științifice* sub titlul ÎNVĂȚĂMÎNT-CERCETARE-PRODUCȚIE, cuprinzînd diverse aspecte din problematica muncii la nivelul învățămîntului primar, gimnaziul, *liceal* și *universitar*.

În *prima parte* a lucrării, se prezintă aspecte teoretice și metodologice : strategiile și analiza sistemică privind educația tehnologică a tineretului ; cercetări de inginerie umană în educația tehnologică etc.

Alte studii abordează probleme ca : *implicații psihosociopedagogice* ale cultivării creativității tehnice a elevilor și studenților, munca — componentă de bază a procesului de instruire și educare a elevilor ; cercetarea științifică în școală etc.

În capitolul intitulat „Cercetări și modele experimentale privind integrarea *învățămîntului* cu cercetarea și producția" se prezintă studii pe probleme ca : strategii de integrare a învățămîntului cu cercetarea și activitatea productivă ; modele experimentale de complexe integrate ; studii privind însușirea și deprinderea tehnologiilor de prelucrare a informației prin cercetarea științifică ; structura didactico-metodică a activității de instruire-producție a studenților ; învățarea în activitățile productive ; etapele unei perioade de activități productive și caracteristicile lor ; evaluarea eficienței sistemului activităților productive.

În capitolul „Orientarea școlară și profesională" se tratează probleme privind : formarea atitudinilor pozitive față de *muncă* și *profesie* ; *studiul* maturității intereselor profesio-

(Continuare la p. 64)

*) Culegere metodică editată de *Revista de pedagogie*, București, 1977, 208 pag. (coordonatori științifici : prof. dr. PETRE BĂRBULESCU și prof. dr. ANTON VASILESCU, redactor de volum : DINCA SOARE)

MODALITĂȚI DE LUCRU ÎN CADRUL OREI DE ARITMETICĂ în scopul dezvoltării gîndirii creatoare și independente la elevii claselor I-IV

Înv. ELENA CONSTANTINESCU
Șc. generală nr. 190-București

Aritmetica contribuie nemijlocit la dezvoltarea gîndirii creatoare și independente, la realizarea laturii formative a învățămîntului. Dezvoltarea independenței și creativității elevului se poate realiza prin activități care solicită independență, investigație, originalitate.

Învățătorul trebuie să fie receptiv la ceea ce place elevilor, la ceea ce vor și pot ei realiza, valorificînd în activitate posibilitățile și dorințele lor, satisfăcîndu-le interesele. Astfel, în cadrul orelor de aritmetică, prin modul în care am conceput lecțiile, elevii au fost atrași către acest obiect, fiind antrenați în compunerea de exerciții asemănătoare celor rezolvate în timpul predării, în alcătuiri originale de probleme după exerciții sau scheme date dinainte, după desene, după material didactic existent în clasă, precum și în găsirea soluțiilor de rezolvare a problemelor, sau a unor jocuri matematice interesante.

Am organizat jocuri și activități cît mai interesante, mereu altfel formulate, iar acestea au reușit să trezească și să întrețină un climat care generează curiozitate, dragoste de investigație, de descoperire și inventivitate.

Exemplu: După învățarea scăderii în scris, cu trecere peste ordin, s-au rezolvat 2—3 exerciții în care se cunoșteau ambii termeni ai scăderii și se cerea diferența.

$362 - 185 =$
$741 - 276 =$

Am formulat apoi exerciții ce se rezolvau tot prin scădere, în care se cunoșteau descăzutul și restul și trebuia să se afle scăzătorul; sau se cunoștea suma a doi termeni, pe unul din ei și se cerea să se afle cel de-al doilea.

Exemplu:

$463 - x = 175$
$x + 379 = 724$

$272 + x = 564$
$821 = 158 + x$
$193 = 743 - x$

Elevii le-au copiat după tablă și le-au rezolvat în scris în caietele lor, iar eu am acordat sprijinul necesar celor ce-l așteptau, observînd în același timp în ce măsură și-au însușit elevii cele predate.

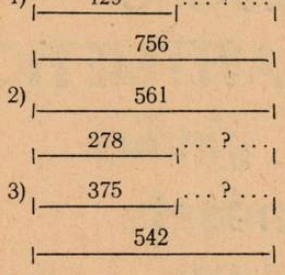
Le-am propus și cîteva probleme simple ce se rezolvau prin scădere, elevii scriind doar operația prin care se rezolvau, spre a cîștiga timp pentru lucru.

1) Cu cît e mai mic 129 decît 756?
2) Cu cît e mai mare 561 decît 278?
3) Un palton costă 542 lei. Eu am 375 lei. Cîți lei îmi mai trebuie ca să-l pot cumpăra?

După rezolvarea acestor probleme simple, le-am cerut să compună oral probleme după formulele: $D - x = R$, $x - Sc = R$, $T_1 + x = S$ (D, Sc, R, T_1, S — sînt numere cunoscute, iar x este numărul necunoscut). Numărul problemelor

îl dau după timpul disponibil şi după rapiditatea cu care lucrează copiii. Acest gen de lucru l-am aplicat de la clasa I, folosind date numerice corespunzătoare cunoştinţelor de aritmetică ale elevilor.

Elevii care rezolvau mai repede reprezentau prin segmente datele problemelor propuse, astfel :



În cadrul temelor pentru acasă, elevii vor compune exerciţii şi probleme asemănătoare celor rezolvate în clasă.

Munca independentă dată în clasă o controlez şi intervin individual unde e cazul, iar dacă o greşeală e mai frecventă, le explic elevilor, la tablă, făcînd apel la cunoştinţele lor.

Tabla am folosit-o la studierea noilor cunoştinţe, la scrierea unor exerciţii sau probleme date ca muncă independentă, la scrierea schemelor după care elevii alcătuiesc exerciţii sau probleme şi la explicarea unor tehnici de lucru neînsuşite de majoritatea elevilor.

În cadrul unor lecţii de recapitulare, în cele 5 minute de calcul mintal, am rezolvat exerciţii cu cele patru operaţii, folosind numere în concentrul 0—100, ca elevii să aibă o rapiditate în rezolvarea orală.

Exemplu :

Aflaţi suma numerelor 125 şi 250

Care-i numărul cu 130 mai mic decît 800 ?

Ce număr e mai mare de 7 ori decît 80 ?

Găsiţi numărul de 8 ori mai mic decît 720.

M-am gîndit la un număr. Dacă l-aş mări de 9 ori, aş obţine 630. Ghiciţi numărul.

Dacă aş mai cumpăra 150 de cărţi, aş avea în bibliotecă 900 cărţi. Cîte cărţi am ?

Le cer să afle cîtul dintre produsul numerelor 100 şi 4 şi diferenţa numerelor 200 şi 195.

După răspuns, elevii au scris în caietele lor exerciţiul desprins din ultima cerinţă.

| 100 × 4 | : | 200 − 195 | = cîtul

În continuare am avut scris pe tablă două probleme simple, iar elevii au scris în caietele lor numărul problemei şi operaţiile prin care s-au rezolvat.

Le-am fixat timpul de lucru de 10 minute şi elevii au rezolvat cît au putut.

Exemplul 1. Un copil dorea să plece într-o excursie care costa 540 lei. Dacă ar fi avut de 10 ori mai mult decît are, ar fi făcut excursia. Cîţi lei avea ?

540 lei ..... 10 ori ..... ? lei

\ : /

| 540 : 10 = 54 | lei a avut

2) Un elev a depus la CEC cîte 126 lei timp de 8 luni. Cîţi lei a economisit ?

126 lei ..... 8 luni ..... ? lei

\ × /

| 126 × 8 = 1.008 | lei a economisnt

Elevii care au terminat şi au putut, au scris sub operaţia problemei formula după care aceasta se rezolva. De exemplu, la prima problemă se cunoşteau produsul şi unul din factori şi nu se cunoştea factorul $1 \cdot F_1 = P : F_2$.

La a doua problemă se cunoşteau factorii şi se cerea produsul $F_1 \times F_2 = P$.

După expirarea timpului de lucru, am verificat dacă s-au efectuat corect problemele date şi le-am cerut să spună ce deosebire este între ele, privind şi formulele în care s-au încadrat.

Problemele au fost rezolvate de 34 elevi, iar 5 dintre ei au făcut o operaţie de înmulţire la prima problemă, nefiind atenţi la conţinutul enunţului.

Am trecut apoi la rezolvarea problemelor compuse. Pe cealaltă jumătate a tabelei am scris două probleme, diferite ca dificultate, pe care le-am citit în clasă.

1) La un magazin s-au vîndut într-o zi 422 m de pînză, a doua zi s-au vîndut cu 159 m mai puţin, iar a treia zi cît în primele două zile. Cîţi metri s-au vîndut a treia zi ? Cîţi metri s-au vîndut în total ?

I zi 442 m ..... 159 m. ..... ? m.

\ − /

| 422 − 159 = 263 | m. vînduţi aII-a zi

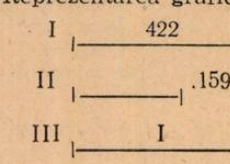
| + −

| 422 + 263 = 685 | m. vînduţi a III-a zi

/ + / + /

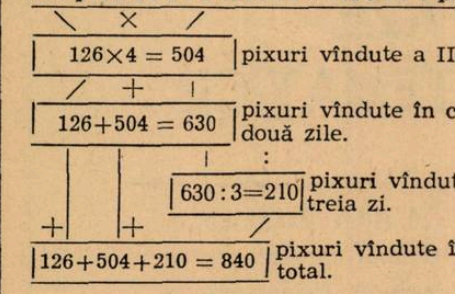
| 422+263+685=1370 | m. vînduţi total.

Reprezentarea grafică a datelor problemei



2) La o librările s-au vîndut într-o zi 126 pixuri, a doua zi de 4 ori mai multe, iar a treia zi de 3 ori mai puține decît în primele două zile. (Întrebarea o vor pune elevii.)

126 pixuri . . . 4 ori . . . 3 ori . . . ? pixuri.



Elevii și-au ales cîte o problemă. Au scris datele în caiete și au făcut schemele de rezolvare ca mai sus.

În cadrul problemelor alese, am căutat să realizez o tratare diferențiată, ținînd cont de posibilitățile intelectuale ale fiecărui copil. Elevii care vor alege prima problemă, vor încerca să afle numărul total de metri vînduți, prin două procedee.

Problema a doua a avut un grad sporit de dificultate. Întrebarea problemei trebuia pusă de elevi, iar în conținutul problemei a apărut o altă dificultate, mărindu-se numărul de operații pentru a putea răspunde întrebării problemei.

Fiecare elev a rezolvat problema pe care a înțeles-o și s-a oprit la prima întrebare sau la a doua (în funcție de cît a putut lucra).

Pentru rezolvarea problemei a doua am rezervat 15 minute de lucru — elevii care vor termina mai repede, vor transcrie analitic formula, iar cei ce și-au ales prima problemă vor face și reprezentarea grafică a datelor ei.

După expirarea timpului de lucru, s-au discutat problemele, arătîndu-se cum s-au rezolvat, apoi s-a făcut o comparație între ele.

Din 39 elevi, 24 elevi au rezolvat problema a doua, din care 5 au aflat cîte pixuri s-au vîndut a treia zi, iar 15 elevi au rezolvat prima problemă și 6 au răspuns doar la prima întrebare.

Atît problemele, cît și întrebările au diferențiat elevii după posibilitățile lor intelectuale.

În ultima parte a lecției, elevii au compus oral probleme asemănătoare, fără să arate modul de rezolvare.

Ca temă pentru acasă vor trebui să compună o problemă asemănătoare cu una din problemele date în clasă, sau să găsească în culegere sau manual o problemă asemănătoare și să o rezolve.

Elevii au dovedit că știu să compună probleme cît mai variate, mai deosebite, mai complexe. Cei mai buni compun probleme cu 3-4 și 5 operații, pe cînd cei mai slabi compun probleme cu 2-3 operații, avînd ca model pe cele rezolvate în clasă. La aceștia din urmă întîlnesc mai puțină originalitate.

Treptat am trecut cu ei de la compunerea liberă, la compunerea îngrădită de anumite cerințe din ce în ce mai restrictive.

Cu cît elevul e lăsat liber în alegerea datelor și a mijloacelor de rezolvare, activitățile creatoare sînt mai facile. În lipsa unor indicații precise, gîndirea și imaginația acționează prin asociații mai mult sau mai puțin întîmplătoare. De aici reiese originalitatea fiecăruia.

În urma unor scheme sau a unor formule date după care să se rezolve o problemă, elevul depune un efort de a descoperi prin mijloace proprii textul corespunzător și de a fixa întrebarea potrivită. El învață să-și formuleze explicit probleme, să-și dea seama de datele pe care trebuie să și le procure (în cazul cînd acestea nu i se dau).

Învățarea prin descoperire dezvoltă spiritul de inițiativă și independență, spiritul critic, îndrăzneala, spiritul de răspundere, seriozitatea, flexibilitatea intelectuală. Tot timpul lucrului, elevul trebuie să-și pună întrebări, să învețe să încerce, să învețe să interpreteze rezultatele, să încerce diferite căi de rezolvare a unor probleme.

În rezolvarea problemelor nu se urmărește tehnica efectuării calculelor, ci scopul esențial este de a pune în evidență tipurile principale de raționament și demersurile generale ale gîndirii elevilor. În clipa cînd citește problema, elevul trebuie s-o vadă în spațiu desfășurată, să-i vadă calea de rezolvare. Elevul care știe să compună probleme asemănătoare celor rezolvate în clasă, înseamnă că în mod conștient și-a însușit modul de rezolvare, iar cînd va mai întîlni astfel de probleme, el va descifra fără dificultate.

Învățătorului îi revine sarcina de a organiza activitatea de gîndire a copilului în mod judicios și corespunzător forțelor sale, de a-l face să aibă încredere în el, de a-l stimula pornind de la probleme simple, către cele complexe. Elevul să vadă gradarea dificultății, să poată face comparații, să găsească el exerciții și probleme ce se rezolvă în genul celor efectuate în clasă.

MODALITAȚI DE UTILIZARE A TĂBLIȚEI CU REPERE ÎN PRIMELE FAZE ALE STUDIERII MATEMATICII

DAN MIHALCA
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

ELVIRA BUZULICĂ
Oficiul central pentru mijloace de învățămînt

1. Manipularea obiectelor are o pondere importantă în activitățile care formează instruirea pe primele trepte ale învățămîntului, cînd, din punct de vedere al dezvoltării intelectuale, elevii se află în perioada operațiilor concrete. Scopul acestui articol este de a pune în evidență multiplele posibilități de utilizare a unui mijloc de învățămînt, tăblița cu repere, în formarea unor concepte și procedee matematice.

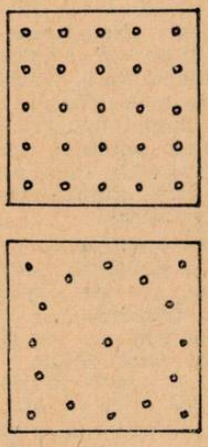


Fig. 1

Materialul constă dintr-o tăbliță pătrată de material plastic (18 × 18 cm.) de culoare albă. Una dintre fețe (fig. 1 a) este divizată în pătrate cu latura de 3,5 cm. fiecare. În centrul fiecărui pătrat există un reper din material plastic. Cealaltă față (fig. 1 b) are 12 repere echidistante, ce se află pe circumferința unui cerc reliefat pe suport și 4 repere dispuse la 1,5 cm. de marginile tăbliței. Tăblița este însoțită de un set de 30 de benzi elastice subțiri de culori diferite (roșu, verde, vernil, albastru) și cu diametre de 3,5 cm., 5 cm. sau 6 cm.

La evaluarea unui mijloc de învățămînt trebuie să se țină seama, printre altele, de natura activităților pe care le pot realiza elevii prin intermediul lui, precum și de gama unităților de conținut la care poate fi utilizat.

Tăblița cu repere constitue o modalitate de realizare eficientă a momentelor de activitate independentă. Elevul poate fi dirijat către observarea sau verificarea proprietăților unor obiecte matematice, realizate într-o varietate de cazuri particulare. Prin intermediul tăbliței se pot propune sarcini de tip divergent[1] (de exemplu, construirea de diverse poligoane cu aceeași arie, sau, inventarea unui sistem de notare a reperelor pentru a putea fi identificate) unde răspunsul nu este unic determinat. Se stimulează astfel mici investigații personale și descoperirea prin efort propriu a unor fapte matematice.

Deși de o simplitate remarcabilă, tăblița cu repere permite realizarea concretă și studierea unei largi game de obiecte matematice. Vom arăta cum ea poate fi utilizată pentru familiarizarea cu figurile geometrice de bază, înțelegerea numerației în alte baze, decît 10, reprezentarea grafică a numerelor iraționale, exprimarea măsurii unghiurilor înscrise în cerc.

1 W. LIEDTKE, Geoboard mathematic, The Arithmetic Teacher, 21, 4, 1974.

2. Primele faze ale predării geometriei sînt dedicate recunoașterii și denumirii unor figuri geometrice de bază (unghi, triunghi, pătrat, dreptunghi etc.). Tăbliția cu repere oferă posibilitatea realizării efective a acestor figuri de către elevi, chiar în faza cînd deprinderile de desenat sînt în formare.

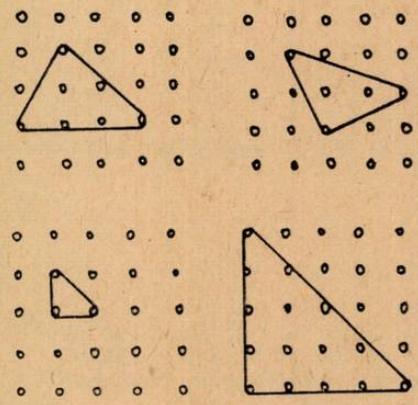
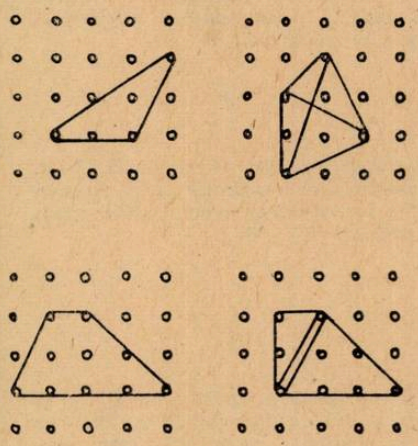


Fig. 2

1. *Formează figuri unind trei repere. Cu orice trei repere poți forma un triunghi ?*

2. *Formează un triunghi care să conțină un unghi drept. Care este cel mai mic triunghi cu această proprietate ? Dar cel mai mare ?*



3. *Formează un triunghi care să conțină un unghi obtuz sau numai unghiuri ascuțite.*

4. *Formează un trapez. Formează două triunghiuri care să aibă o latură comună și să formeze împreună un trapez.*

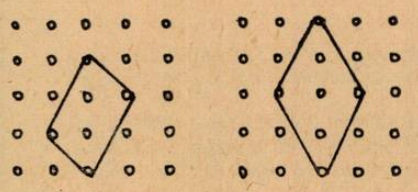
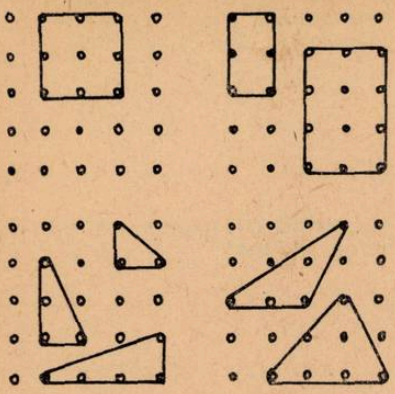


Fig. 3

5. *Formează un paralelogram cu o diagonală paralelă cu una din laturile tăbliței. Ce figură se obține dacă și cealaltă diagonală are aceeași proprietate ?*

Altă categorie de sarcini dedicate aceluiași scop se referă la calcularea ariilor diferitelor poligoane care se pot forma pe tăbliță, în funcție de aria celui mai mic pătrat, luată ca unitate de măsură.

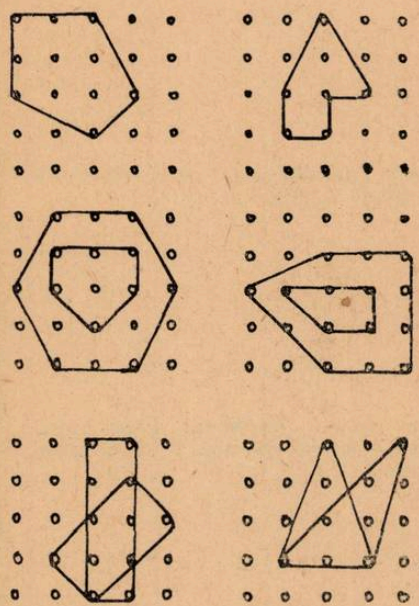


6. *Construiește pătrate, dreptunghiuri și calculează ariile lor.*

7. *Calculează aria unui triunghi (fără a utiliza formule)*

Fig. 4

Dînd elevilor sarcina de mai sus (7) profesorul îi va lăsa să descopere că procedeul de calculare a ariei este diferit pentru diverse categorii de triunghiuri. În continuare se pot calcula, în funcție de unitatea aleasă, ariile unor figuri mai complicate.



8. *Unind cu aceeași bandă mai multe repere formează un poligon oarecare. Descompune figura respectivă în triunghiuri, dreptunghiuri și pătrate, după cum este cazul, și calculează aria.*

9. *Fie A și B două mulțimi astfel ca* $B \subset A$. *Să se reprezinte pe tăbliță mulțimile A și B prin două poligoane. Să se calculeze aria poligonului care reprezintă mulțimea* $A \cap B$.

10. *Fie A și B două mulțimi astfel ca* $A \cap B \neq \neq \varnothing$. *Să se reprezinte mulțimile A și B prin două poligoane pe tăbliță. Să se calculeze aria poligonului care reprezintă mulțimea* $A \cap B$.

Fig. 5

Aceste sarcini nu vizează atît formulele pentru calculul ariilor (care pot să nu fie utilizate aici), cît investigația intuitivă a proprietăților figurilor geometrice construite de elevi.

Relația care există între aria unui poligon oarecare format pe tăbliță și numărul de repere situate în interiorul sau pe laturile poligonului (numere pe care le notăm, respectiv, cu m și n), cunoscută sub numele de regula lui Pick[2] ($A = m + \frac{n}{2} - 1$) poate constitui obiectul unei activități de descoperire dirijată. Ea poate decurge în următoarele etape: observarea faptului că poligoanele cu același m și același n au aceeași arie, deducerea relației dintre A și n studiind cazurile cînd $m = 0$ și $n = 3, 4, 5, 6$ sau $m = 1$ și $n = 3, 4, 5, 6$ și, în final, deducerea regulii Pick din datele astfel obținute.

2 CHRISTIAN R. HIRSCH, Pick's, rule, The Mathematics Teacher, 67, 5, 1974.

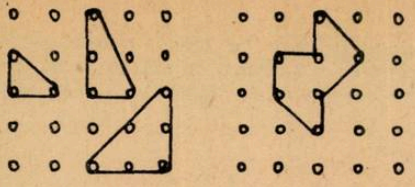


Fig. 6

11. *Construiți poligoane cu m = 0 și n = 3, 4, 5, 6, 7. Calculați A și treceți rezultatele în tabloul următor*

m	0	0	0	0	0
n	3	4	5	6	7
A					

Valorile găsite pentru A sînt, respectiv, $\frac{1}{2}$, 1, $1\frac{1}{2}$, 2, $2\frac{1}{2}$.

Elevii vor fi conduși apoi să deducă, din studiul acestor cazuri particulare, „formula" care exprimă relația dintre n și A (în cazul m = 0). După cîteva tatonări se va descoperi că A = — 1. Valabilitatea acestei formule va putea fi verificată calculînd aria unui poligon cu m = 10, care nu face parte dintre cazurile particulare deja studiate, direct și cu ajutorul relației găsite.

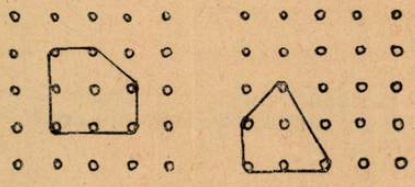


Fig. 7

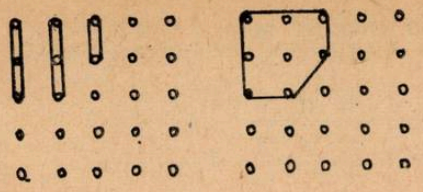
12. *Construiți poligoane cu m = 1 și n = 4, 5, 6, 7. Calculați aria în fiecare caz și completați tabloul :*

m	1	1	1	1
n	4	5	6	7
A				

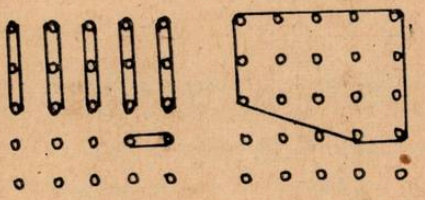
Valorile găsite pentru A vor fi, respectiv, 2. $2\frac{1}{2}$, 3, $3\frac{1}{2}$ și relația dintre A și n, în acest caz, este A = $\frac{n}{2}$. În continuare se propun sarcini similare cu (11), (12) pentru poligoane cu m = 2, 3 relațiile dintre A și n fiind, respectiv, A = $\frac{n}{}$+ + 1, A = $\frac{n}{2}$ + 2. Pentru a deduce regula lui Pick datele obținute se organizează astfel :

Numărul de repere de pe laturi	Numărul de repere din interior	Aria
n	0	$\frac{n}{2} - 1$
n	1	$\frac{n}{2}$
n	2	$\frac{n}{2} + 1$
n	3	$\frac{n}{2} + 2$

3. Pentru înțelegerea celor două caracteristici ale modului zecimal — pozițional de scriere a numerelor („zece unități de un anumit ordin formează o unitate de ordin superior" și „aceeași cifră poate indica unități diferite, după poziția pe care o ocupă") este foarte utilă exprimarea numerelor prin numerale în alte baze decît 10. Tăblița cu repere poate fi utilizată atît pentru trecerea de la o mulțime de grupări de cîte 2, 3, 4.... elemente la numeralul în baza 2, 3, 4 .... care exprimă numărul total de elemente cît și pentru trecerea de la un numeral în baza 2, 3, 4 la numeralul corespunzător în baza 10.

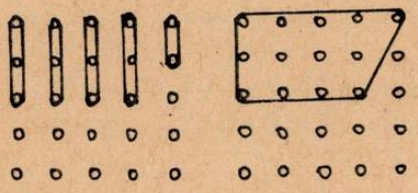


1. *Formați două grupări de cîte 3 repere și o grupare de 2 repere. Exprimați numărul total al reperelor prntr-un numeral în baza 3.* ((22) trei)



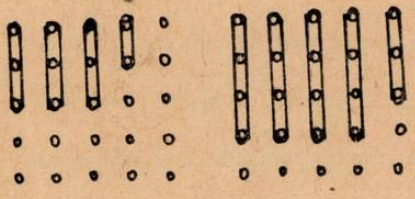
2. *Formați cinci grupări de cîte 3 repere și o grupare de 2 repere. În ce bază este convenabil să reprezentăm numărul total de repere ?*

Fig- 8



3. *Realizați pe tăbliță numărul exprimat prin (112)* trei. *Cum se exprimă acest număr în baza 0 ?*

Fig. 9

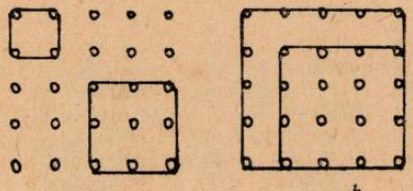


4. *Exprimați numerele scrise sub forma (102)* trei *(113)* patru *prin numerale în baza 10.*

Fig. 11

4. Simbolul $\sqrt{\ }$ poate desemna un algoritm de calcul (extragerea rădăcinii pătrate) sau o anumită categorie de numere reale (numere iraționale). În momentul cînd apare prima dată în matematica școlară, el este utilizat exclusiv cu accepția de operație. Punerea în evidență a numerelor iraționale de forma $\sqrt{a}$ ca o categorie de numere reale nu este posibilă deoarece în această fază elevii nu cunosc teorema lui Pitagora.

Tăbliță cu repere oferă posibilitatea construirii unor segmente de lungime $\sqrt{2}, \sqrt{3}, \sqrt{5}$ etc., fără a face apel la teorema menționată.



a *b*

Fig. 10

1. *Care este pătratul cu aria cea mai mare care se poate construi pe tăbliță ? Dar cu aria cea mai mică ?*

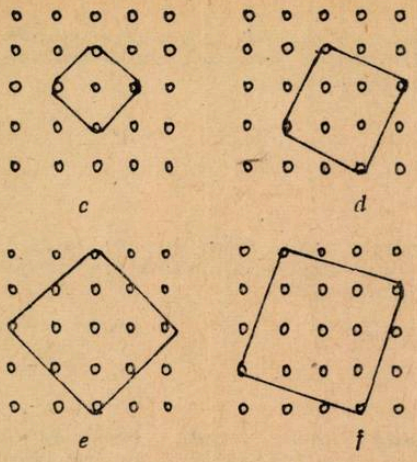


Fig. 11

2. *Găsiți pătrate cu arii diferite care se pot construi pe tăbliță.*

3. *Construiți toate pătratele diferite de cel mai mic și cel mai mare și calculați ariile lor.*

Elevii vor găsi cu ușurință cel mai mare și cel mai mic pătrat de arii, respectiv, 1 și 16 unități precum și pătratele cu laturile paralele cu laturile tăbliței, de arii, respectiv, 4 și 9 unități. Pentru a conduce elevii la descoperirea altor pătrate posibile, profesorul poate sugera existența unor pătrate ale căror laturi să nu fie paralele cu laturile tăbliței. Astfel se vor construi pătratele din fig. 11 (c) — (f) de arii, respectiv, 2, 5, 8, 10 unități. În continuare se va pune în evidență relația dintre aria și latura pătratului (pe care elevii o cunosc, deci se face de fapt o verificare).

4. *Calculați laturile pătratelor cu ariile de 1, 4, 9, 16. Ce legătură este între latura și aria fiecărui pătrat ?*

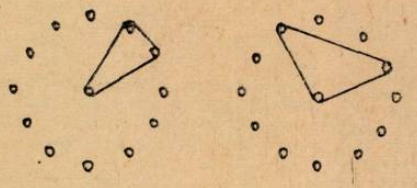
5. *Care este legătura dintre aria A a unui pătrat și latura sa b ?*

6. *Exprimați lungimile laturilor pătratelor cu ariile de 2, 5, 8, 10.*

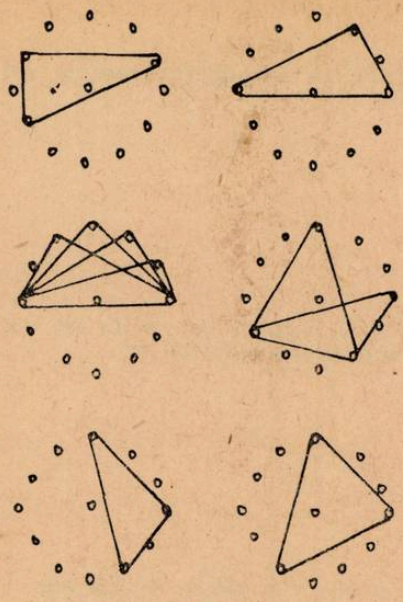
Elevii vor identifica astfel laturile pătratelor din fig. 11 (c) — (f) ca având, respectiv, lungimile $\sqrt{2}$, $\sqrt{5}$, $\sqrt{8}$, $\sqrt{10}$. Ei se vor convinge astfel că $\sqrt{a}$ reprezintă un număr, asemănător cu cele cunoscute anterior, dar care nu se poate obține printr-o operație de măsurare. Această convingere va fi întărită cînd se va arăta că este imposibil să scriem valoarea exactă a acestui număr, și din acest motiv, în calcule practice, folosim o valoare aproximativă.

Calculînd în două moduri lungimea laturii pătratului din (e), odată prin procedeul indicat și apoi observînd că această latură este dublul laturii pătratului din (c), deducem $\sqrt{8} = 2.\sqrt{2}$, verificînd astfel regula generală $\sqrt{ab} = \sqrt{a}.\sqrt{b}$.

5. Tăbliță poate fi utilizată pentru pregătirea introducerii unor proprietăți ale figurilor geometrice sau pentru verificarea unor astfel de proprietăți pe cazuri particulare. Prezentăm o suită de sarcini care pot preceda teoremele referitoare la unghiuri înscrise în cerc.



1. *Trasează triunghiuri unind centrul cercului cu repere de pe circumferință. Calculează unghiurile acestor triunghiuri.*



2. *Construiește un triunghi pentru care una din laturi trece prin centrul cercului. Calculează unghiurile unui astfel de triunghi.*

3. *Păstrează latura care trece prin centru fixă, și modifică poziția celui de-al treilea vîrf al triunghiului. Ce se observă ?*

4. *Construiește triunghiuri pentru care centrul cercului circumscris se află respectiv, în exteriorul triunghiului, calculează unghiurile acestor triunghiuri.*

Fig. 12

Tăbliţa cu repere face parte din categoria mijloacelor de învăţămînt prin care se poate realiza eficient activizarea elevilor. Pentru aceasta este necesar ca fiecărui elev să i se pună la dispoziţie un astfel de material şi să i se dea o anumită sarcină de lucru. Modalităţile de utilizare a tăbliţei descrise anterior, reprezintă modele de astfel de sarcini, şi pot fi integrate în instruirea dedicată anumitor obiective ale învăţămîntului matematic.

Pampaedia sau educaţia tuturor de-a lungul întregii vieţi*

Spre deosebire de *Didactica magna*, în care se întreprinde o reformă a educaţiei, *Pampaedia* vizează „reforma societăţii umane prin educaţie", ceea ce ar fi posibil, după Comenius, numai dacă educaţia ar fi universală, cuprinzînd tot ce este uman în timp şi spaţiu, astfel încît să formeze un întreg organic şi nu o alcătuire de părţi justapuse. Prin aceasta educaţia va deveni o ştiinţă universală şi indivizibilă.

Structurarea perioadelor de vîrstă ale educaţiei permanente — i-am spune noi astăzi — ocupă partea cea mai cuprinzătoare a cărţii (p. 98—182), distingîndu-se : şcoala prenatală, cea a primei copilării — pînă la 6 ani ; şcoala copilului (7—12) ani) ; a adolescenţei (12—18) ; a tinereţei (19—24) ; a maturităţii sau bărbăţiei (nelimitată) ; şcoala bătrîneţii şi în sfîrşit, şcoala pregătirii pentru moarte, în care se învaţă arta de a muri ca om. Inspirată de gînditori antici şi îmbogăţită cu elemente renascentiste, periodizarea se axează pe criterii unitare, făcîndu-se o dihotomie, instructivă şi azi, între perioadele primare, ale copilăriei şi tinereţii, şi cele superioare, ale adultului, în care omul trebuie lăsat să înveţe şi să acţioneze în mod autonom şi cu răspunderea necesară.

Comentariile profesorului Iosif Antohi asupra celor şapte lucrări, care reprezintă „opus vitae" al marelui pedagog, contribuie la dezvoltarea dialogului pedagogiei socialiste româneşti cu moştenirea progresistă, la continua elaborare a educaţiei ca un întreg sistemic, integrat dezvoltării sociale. Studiul introductiv aşază în timp acest prim model al educaţiei permanente şi îi relevă filozofia, ceea ce ajută că citim întregul text al *Pampaediei* cu un ochi critic şi contemporan.

Neîndoielnic, versiunea românească a unei lucrări care este *Pampaedia*, născută în anii de cumpănă dintre evul mediu şi cel modern, din afirmarea aspiraţiilor legitime ale poporului în lupta sa pentru libertate, a cerut traducătorului denumiri multiple şi un efort de durată. Cu atît mai mare este meritul său în tendinţa de a oferi o traducere, care să fie rezultatul lecturii creatoare a originalului, şi care să respecte spiritul operei.

Traducătorul nu a arhaizat un text bogat în filoane religioase şi citate biblice, dar nici n-a mers pe o cale de modernizare stridentă. În tălmăcirea unor asemenea texte vechi apar capcane, mai ales dacă forma nu este definitivă, ca în cazul *Pampaediei*. Cu toate aceste dificultăţi, proprii unei lucrări atît de exigente, traducătorul ne-a pus la dispoziţie o traducere curgătoare, corectă şi foarte utilă.

Prof. univ. dr. Iosif Antohi este unul dintre comenologii cunoscuţi şi apreciaţi, nu numai în ţara noastră, ci şi peste hotare. După publicarea traducerii în limba română a *Marii didactici* (1970), a *Textelor alese* din opera lui Comenius (1958), precum şi a unei culegeri de texte în colaborare cu academicianul Stanciu Stoian, Iosif Antohi are meritul de a se fi dedicat unei munci ştiinţifice de înalt nivel, datorită căreia mişcarea pedagogică românească beneficiază în dezvoltarea ei ascendentă.

Se cuvine, în încheiere, să facem o menţiune despre colecţia clasicilor pedagogiei, publicată de Editura didactică şi pedagogică, colecţie care apare în condiţii grafice optime, cu respectarea regulilor de comentare şi adnotare a textelor, ceea ce constituie o importantă contribuţie la promovarea gîndirii pedagogice socialiste româneşti şi la ridicarea calităţii muncii educative în ţara noastră.

Dr. Leon ŢOPA

*) J. A. COMENIUS, *Pampaedia*, Studiu introductiv, traducere, note şi comentarii de prof. univ. dr. *Iosif Antohi*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1977, 208 pag.

MANUALELE ȘCOLARE — adevăruri și contraadevăruri — un dialog neîntrerupt —

CONSTANTIN CRIȘAN

1. Un adevărat profesor nici nu are nevoie de manual.
2. Un profesor bun corectează manualul, un elev bun îl completează.

Argument introductiv

A devenit de multă vreme un loc comun afirmația că un adevărat profesor, dispunînd de o programă clară, se poate lipsi de manual. Dar ce face elevul? Fiindcă elevul, în marea lui majoritate, chiar elevul de excepție, nu se poate priva de manual. Din chiar această ultimă propoziție se desprinde imediat problema dublei adresabilități a manualului școlar, cauză și clauză de profil care stă — să recunoaștem — la originea tuturor dificultăților de concepere și realizare a manualului școlar. În principiu, orice altfel de carte — de teorie, sau eseu de cercetare științifică etc. — se adresează unei anumite pături socio-profesionale de cititori și urmărește, în subtext, să răspundă unei întrebări — matrice, servind de regulă o idee bine determinată, dinainte stabilită. Din acest punct de vedere, oricare carte (originală) care nu este elaborată ca manual școlar, se scrie, în general, mai ușor decît un manual școlar care trebuie să mulțumească o masă imensă de cititori aflați (sau aflată) nu de puține ori în situații diferite dacă nu contradictorii din punctul de vedere al intereselor formaționale sau al sistemului informațional propriu-zis. Oricînd, un cadru didactic, răsfoind manualul, va opina că — de pildă — cutare problemă ar fi putut fi tratată altfel, mai complicat (mai matur) sau mai simplu, în timp ce elevul se va întreba de ce o informație cvasielementară lipsește din manual și trebuie să o caute cu insistență într-o bibliografie auxiliară. Dintr-o mai veche experiență la catedră, subsemnatul rîndurilor de față își amintește că, într-un manual de liceu de acum peste 15 ani, cititorul școlar era introdus pe meridianul simbolismului european (Baudelaire, Verlaine, Moréas, R. Ghil, Viélé-Griffin etc.), fără să se menționeze date bibliografice despre simboliștii citați — citați probabil pur și simplu pentru stabilirea unui sistem sau a unei circulații geografice a temelor, conceptelor, influențelor. Ceea ce (în principiu, cel puțin) profesorul știa dntr-o pregătire anterioară, elevul trebuia să caute în alte cărți, mai ales dacă profesorul nu-i ușura prin informația transmisă în ca-

drul lecției, această investigație. Se înțelege că, ori de cîte ori, profesorul „uita" să facă aceste legături, elevul aborda — în semn de tacit și chiar de legitim protest — o atitudine inactivă. Legitim spun, pentru că — mai ales atunci, cu ani în urmă — pentru fiecare din simboliștii europeni citați, elevul trebuia să caute, să cerceteze o serie întreagă de cărți, sacrificînd un timp nepermis de mare pentru cîteva informații suplimentare care nu-l sprijineau prea mult întru mai dreapta înțelegere a lui Bacovia. Și atunci, elevul mai comod renunța — văzînd mai ales că profesorul însuși a renunțat la configurarea sau la rotunjirea informației în cadrul lecției (lecțiilor) despre Bacovia. Era bine? Era rău? Ambele întrebări sînt puse eronat, aș spune. Fiindcă rezolvarea problemei nu se poate produce în perimetrul celor două soluții opozite. Cel mai bun lucru mai ales atunci — cînd trăiam cu adevărat momentul unei penurii de antologii problematice sau altor studii auxiliare — era ca autorii manualului să fi adăugat într-o scurtă paranteză cîteva date complementare despre scriitorii menționați. Cred că așa era firesc, devreme ce acest firesc s-a instituit ulterior în majoritatea manualelor bune, realizate în ultimii ani.

Un alt exemplu-simbol ar extinde discuția înspre alt aspect al cantității de informație concentrată într-un manual școlar: într-un manual de Geografie,[1] lecția despre orașe prezintă 208 denumiri, iar în alt manual, tot de Geografie[2], la p. 83, fig. 38 (Franța — Harta economică) înglobează peste 100 de semne convenționale, deci cu aproape 40 mai multe de cît cuprinde „schema" cu cele 64 semne convenționale, aflată în primele pagini ale cărții. Iată așadar, date statistice împovărătoare chiar pentru memoria unui intelectual exersat: lungimea a zeci de rîuri și fluvii, suprafața lacurilor, a așezărilor, numărul locuitorilor unor orașe, bogății ale subsolului, realizări economice din domeniul agriculturii și industriei — toate în cifre exacte — date care ar fi creat dificultăți chiar unei memorii napoleoniene*. Putem cere unui elev, — de clasa a VII-a — care nu dispune nici de prerogative... imperiale și nici de minunatele servicii ale unui aghiotant fidel organizat întru sprijinirea unei mnemotehnii pișichere — să posede o astfel de memorie, încît să învețe pe de rost o hartă întreagă de date și informații rareori utile pentru sistemul personalizării lui intelectuale? Nici nu găsim de cuviință să răspundem la o astfel de întrebare care conține — în fabula ei — ărspunsul însuși la un loc cu soluția optimă, adică cu „ecuația" bunului simț.

Așadar, ce facem, cînd facem manuale? Ne gîndim la elevul așezat în vîrf, la elevul de excepție, ne gîndim la profesorul cel mai pretențios, sau ne gîndim — soluția este infinit apropiată de bunul simț — la stratul de mijloc? Vrem să arătăm că știm foarte multe lucruri, dintr-un complex de intelectualism (stupid și inutil, pînă la urmă) sau vrem să dăm elevului cunoștințe sănătoase, demne de a fi reținute, utile, exacte? Cunoștințe care să nu-i încarce memoria, care să nu-i supraliciteze posibilitatea de a memoriza, dar care să-i dezvolte gîndirea, capacitatea de a cunoaște și a afla, dorința de a ști cît mai mult, dîndu-i atît cît este necesar — necesar în funcție de vîrsta, de clasa, și de gradul de evaluare rațională a cunoștințelor transmise de la catedră și din manual. Nu există secrete în materie de informare-predare, există însă metodă sau antimetodă, există procedee bune și există erori. Tot așa în ce privește structura și (mai ales) scopurile didactico-științifice ale unui manual. Nu există manual prost și manual bun — judecînd (mai ales) după concepția și intenția autorilor — care nu-și propun niciodată (în afară poate de cazuri aberante de rea-credință), să realizeze un manual prost. Există însă metode și viziuni eronate de organizare a cunoștințelor, de adiționare și conglomerare a datelor în dorința diformă (adesea inconștientă, fapt grav) de a demonstra că autorului nu-i scapă nimic, că el știe totul și ceva în plus cum spunea în plină Renaștere, dar cu o ambiție copilăros-medievală, un Picolo della Mirandola. Nu există așadar manuale proaste, există însă metode false după care unele manuale se mai alcătuiesc încă. După cum, nu există profesor bun care să nu corecteze un manual și să nu indice elevului gradul și forma de utilizare a acestei cărți fără de care nu se poate, la o disciplină sau alta. Dar, în adevăr, nu se poate fără ea, fără cartea asta nu-

1 Vezi, de pildă, manualul de *Geografie economică generală* pt. cl. a IX-a de liceu care conține... 3700 denumiri.

2 Vezi *manualul de Geografie pentru clasa a VII-a*, ediția 1971, încă în uz.

* Se știe azi, grație unor cercetări de detaliu — excesiv de oneste — datorate unui strălucit napoleonolog, academicianul francez G. Lenôtre,, că ilustrul împărat al francezilor descoperise o mnemotehnie cu totul personală, era să zic „șmecherească" dar în orice caz curioasă, fiindcă nu și-o putea permite în strictă și nobilă taină decît El; Împăratul exersa în fiece dimineață numele soldaților din garda lui, pe baza șoaptelor foarte bine organizate la urechea majestății sale, transmise de primul său aghiotant. Și, în acest chip firesc, putuse împăratul, dimineață de dimineață, să învețe pe rînd ,treptat-treptat — și să rețină... — numele a sute de oameni din *Vechea gardă*, spre uimirea definitiv legendară a bravilor lui apărători.

mită manual? Experiența multiplă, valoroasă — valorizată de fapt, de cele mai bune cadre didactice de pretutindeni — a arătat că un manual prost nu creează, nu produce neapărat elevi proști. Aceeași experiență a dovedit însă de mult că un profesor, un cadru didactic lipsit de vocație, poate să diminueze personalitatea unor elevi, poate — într-un cuvînt — să-i diformeze ori să-i elimine pur și simplu de la tabla vieții. „Voi spune ca adevăr ceea ce urmează să spun" — se adresa Gorgias lui Platon. Formula, devenită celebră peste timp, nu vrea să spună altceva decît... adevărul, împotriva fabulei, a legendei sau — cum se spune în termeni contemporani — a criticii orale. Fiindcă există o critică orală din care uneori iese adevărul, iar alteori iese numai vitriolul, adică tot adevărul, dar adevărul invers, exact împotriva celui ce-l pronunță.

O dată, la o întîlnire cu profesorii — cu profesori de limba și literatura română — aceștia din urmă s-au plîns de limbajul poeziei de azi, de formulele uneori — de ce să nu recunoaștem? — abracadabra..., cum ar fi spus Caragiale, ale unor poeți de azi și de alcătuirile nu de puține ori ilizibile ale criticii literare. Adevăr pentru adevăr. Și în poezia, și în critica de azi, limbajul nu este unanim, universal accesibil. Nu se mai poate scrie nici ca pe vremea lui Eminescu, nici ca pe vremea lui Bacovia. Dar de aici pînă la indefinibila propunere că ar trebui să existe o critică literară „specială", pentru școală (adică pentru cadrele didactice), distanța e lungă și distanța aceasta ocupă un spațiu al neadevărului flagrant. Cum adică — întreb acum, după cîțiva ani și după ce, chiar atunci am răspuns că acest lucru este imposibil și umilitor — cum putem concepe un grai pentru unii și o limbă pentru alții? Acești alții fiind, s-o spunem, cei mulți, adică elevii înșiși — deci subiecții educați — care nu se înspăimîntă nici de limba poeziei de azi, nici de limbajul criticii literare, încercînd să le pătrundă sau înțelegîndu-le în general pe amîndouă. Care este — ne-am întrebat atunci, acum cîțiva ani, mă întreb și acum — capacitatea, devotiunea intelectuală a unui cadru didactic în stare să facă o astfel de propunere ori să pretindă așa ceva, în condițiile în care subiectul educat rezistă (sau dovedește că face față) limbajului inedit sau ineditului în genere, în timp ce educatorul se teme de acest inedit, și solicită neputincios circumstanțe atenuante ori — fapt și mai grav — un tratament special? Nu cumva, din rîndul unor astfel de curioși autori de propuneri fals ameliorative, se nasc uneori cei mai strașnici și nedrepți critici ai manualelor școlare? Care condamnă, înainte de a verifica sau își exprimă neputința înainte de a încerca cel mai mic efort de comprehensiune, adică de comunicare! Încă o dată — și în ciuda repetiției — vom spune: adevăr pentru adevăr. Asemenea cadre didactice, departe de a fi sigilate de nobila pasiune a confruntării cu ineditul — pasiune frecventă, firească în rîndul educaților — critică manualele pentru te miri ce, au impresia că nu pot să realizeze din cauza manualelor sau a programei analitice, cînd de fapt nu manualul și cu atît mai puțin programa sînt vinovate pentru spaima lor.

Vinovat e — o vom spune deschis — vechiul din ei, din unii profesori, din acele cadre didactice, speriate de nou, adică de noul care invadează, fără de care nu se poate explica o treaptă de progres într-o multitudine de domenii. Vinovate sînt deopotrivă organele de îndrumare și control care — cu prilejul unor vizite în școli sau asistențe metodice la cutare specialitate — urmăresc pur și simplu o serie de amănunte mai mult sau mai puțin insignifiante fără a proba, fără a verifica apetiția față de nou și puterea de a-l inocula — de a inocula acest nou — elevilor.

Iată de ce, urmărind colocvii, interviurile, dezbaterile — organizate în ultima vreme îndeosebi în presa extrapedagogică, despre manualele școlare — prima noastră intenție a fost de a spune adevărul, pe toate fețele, neignorînd nici unele adevăruri enunțate pînă acum dintr-un unghi de vedere aș spune spectaculos-critic. Nu întîmplător, am apelat la două motto-uri — inspirate dealtminteri de nenumărate discuții pe această temă — din care reiese în modul cel mai pregnant că un cadru didactic de vocație se folosește de manual ca de un ghid de orientare generală, depășindu-l, completîndu-l, îmbunătățindu-l... A critica la nesfîrșit, fără a pune nimic în loc — drept soluție optimă — fără a oferi cu alte cuvinte propria ta soluție, înseamnă e eșua în critică de cafenea, absolut inutilă, egală cu singurul orgoliu dezastruos și, pînă la urmă, nimănui, cu nimic folositor.

Aceasta este o față a problemei. Cealaltă față, la fel de adevărată, ar urma să releve — și relevă dealtfel — alt lucru: anume acela că — de fapt și de fapt, cum se spune — există în fiece critică (de bună-credință), un adevăr: setea de a îndrepta lucrurile, de a contribui, prin critică, la îndreptarea lor cu o condiție însă: de a propune o îndreptare, o soluție ameliorată în locul celei eronate.

Toate aceste aspecte — ținînd de firesc și de bunul simț — au fost luate în considerare în scopul — o spunem clar — de a furniza soluții, modalități, dar și căi noi de utilizare a manualului **sine ira et studio...**

La dialogul nostru neîntrerupt, **adică** deschis tuturor, **participă, urmează să participe** — fără nici o preferință **prestabilită — cadre didactice, beneficiari (elevi și cadre didactice) de pe urma manualelor școlare, autori de manuale, editori — redactori, cadre de conducere responsabile, de editarea manualelor în cadrul Editurii didactice și pedagogice — precum și organe de control și decizie din cadrul Ministerului Educației și Învățămîntului. (Sperăm ca eșalonarea dezbaterii în mai multe numere succesive ale** Revistei de pedagogie **să nu întrerupă firul lecturii și al argumentelor ; fericiți am fi — o spunem sincer — ca reluarea ei în numerele viitoare să se bazeze pe o cît mai amplă participare a tuturor celor ce au de spus** ceva adevărat **în legătură cu această problemă. Dialogul, o dată început, se va susține așadar prin... dialog).**

Un prim popas, la Focșani, a prilejuit autorului sondajului de față o adevărată masă rotundă, sigilată de însuflețire și de sinceritate, dar înainte de toate de competență, în fiece remarcă, observație, sugestie * aparținînd unor cadre didactice valoroase și cu o îndelungată experiență în învățămînt.

1. O discuție despre manualele pentru clasele I—IV — cu cadre didactice ale Școlii generale nr. 1 Focșani — a pus în lumină adevărul, sintetizat de **Elena SAVA** (gradul I, învățătoare cu 23 de ani vechime) că „manualul nu numai că ajută foarte mult la clasă, dar (că) fără manual nici n-am putea să ne facem propriu-zis meseria de educatori, n-am putea face lecții".

Se poate spune așadar că, în general, necesitatea stringentă a manualului pentru această treaptă de învățămînt (I—IV), **nici nu poate fi pusă în discuție.** La acest nivel nici nu se pune problema absenței manualului ; disjuncția **cu** sau **fără** manual se exclude dintru început.

2. Prima propoziție privind imposibilitatea dispensării de manual nu exclude în nici un chip atitudinea critică față de această **carte** și îndeosebi datoria învățătorului de a-l corija concret printr-o metodologie activă, creatoare a predării la clasă, inclusiv a predării pe grupuri diferențiate și uneori cu procedee și tehnici diferite de la un copil la altul. Este ceea ce, adevărații învățători și institutori de vocație o fac, ținînd, cum e și firesc, reușita. Îi împiedică însă aceasta să remarce unele **orientări** sau **exagerări** eronate ale manualului, pentru a nu mai vorbi de unele **inadvertențe** identificabile în manualele pentru cei mici ?

În acest sens, un prim grup de observații se datorează unor învățători și învățătoare cu experiență : **Elena SAVA, Ștefania MURGU** (gr. I, 23 ani vechime), **Lucia TURCULEȚ** (gr. I, 24 ani vechime), **Marica TÎRTAN** (gr. I, 23 ani vechime), **Mircea SECRENI** (gr. II, 18 ani vechime) dar și unor debutanți în învățămînt ca : **Mariana POEDE,** sau **Magda TEODORESCU,** aflate, subliniem, în anul I de învățămînt. Cei menționați au fost unanimi în a aprecia faptul că „noțiunile de gramatică despre **silabe** și **sunete** inițiate de manual, și recomandate de programă a fi explicate încă din clasa I, sînt binevenite dar prezentate cu o prea mare sfiiciune față de pretențiile pe care le aduce brusc manualul de clasa a II-a. În acesta din urmă, se vorbește dintr-o dată despre **substantive** fără nici o altă introducere conceptuală în afară de faptul că elevii au învățat, în clasa I, despre **cuvintele care arată nume de ființe sau de lucruri".**

Față de cele de mai sus, întrebăm dacă nu e periclitant, din punctul de vedere al memorizării și fixării, pentru un copil de clasa I, ca el, acest copil, odată ce a învățat în mod **perifrastic** definiția substantivului — dar fără a i se comunica termenul ca atare — ca fiind „nume de ființe sau de lucruri" să **nu opereze** mental cuvenita asociere (identitate) noțională și să considere **ființele** și **lucrurile** ca o serie de nume pur și simplu iar substantivul (substantivele)... din clasa a II-a, ca **altceva ?** Adică, reluăm, în această situație de transmitere gradată a cunoștințelor, nu încape riscul unor confuzii ? N-ar fi mai bine ca, odată cu definiția dată în clasa I, cu ajutorul perifrazei, așadar pe înțelesul copilului, să se adauge, pur și simplu, că aceste **nume de ființe și lucruri** se cheamă **sub-stan-tiv** („Repetați după mine, copii : **sub-stan-tiv...**). Învățătorii menționați — prezenți la această masă rotundă la Focșani — au conferit aproape toți (în afară de **Ștefania MURGU**) că ar fi bine să se transmită copilului încă din clasa I și **termenul** de **substantiv,** nu numai ceea ce acoperă acest termen.

În alt sens, dar foarte apropiat ca structură logică de sugestia disputată mai sus, înv. **Lucia TURCULEȚ** întreba dacă e indicat ca elevii de clasa a II-a să „aibă

* Notez că, din cauza lipsei de spațiu — care tot minim rămîne față de vastitatea problemei, de numărul disciplinelor și al opinenților, chiar în ciuda celor trei numere succesive programate în principiu să găzduiască dialogul — vom transcrie intervențiile în stil *telegrafic* — atît cît să se înțeleagă *ideea, cuvîntul,* propunerea și uneori — elogiul (de ce nu ?)

de conjugat verbul și de declinat substantivul" **fără să li se fi comunicat— anterior — copiilor educați noțiuni despre verb și substantiv.**" Altfel spus, e bine să se producă, să se realizeze acțiunea învățării, **înaintea noțiunii ?** Întrebarea devine cu atît mai justificată în clipa în care descoperi în manualul de **Gramatică și compunere** pentru clasa a III-a **exercițiul 3 de la p. 11.** În acest exercițiu este vorba — vă rog să notați bine — **despre verb și despre substantiv care sînt tratate, definite ca noțiuni, abia la p. 35.** Învățătoarea **Lucia TURCULEȚ** de la Școala generală nr. 1 Focșani — care observa acest lucru — a fost completată de colegul ei **Mircea SECRENI,** acesta din urmă remarcînd unele **desincronizări și neconcordanțe** între cunoștințele de gramatică la limba română și cerințele programei la limbi străine. Astfel, unele probleme de vocabular la limba străină **preced cu cel puțin două trimestre** noțiunile similare ce se predau — așadar, mai tîrziu — în cadrul programei și pe baza manualului de gramatică română.

Un alt exemplu de desincronizare, de data aceasta între logica structurii gramaticale și nivelul de dezvoltare intelectuală a(l) copilului, ni-l furnizează prof. **Mihai COMAN,** de la Școala generală nr. 30 din Capitală. Iată remărcile sale :

„În ceea ce privește manualul de franceză pentru clasa a II-a (al cărui rol și prestanță în ochii copiilor nu e cazul să le mai subliniez), el cuprinde, alături de multe reușite, și cîteva erori stînjenitoare. Una dintre ele mi se pare excesivă : **predarea articolului partitiv.** A se cere acest lucru înseamnă a nu cunoaște psihologia copilului, nivelul de dezvoltare intelectuală a(l) elevilor de clasa a II-a. În jurul vîrstei de 7—8 ani, ei reușesc să-și cristalizeze elementele de bază ale „gîndirii operatorii", care însă se manifestă prin operații efectuate mai ales asupra unor obiecte prezente ori ușor sesizabile. Parametrii care determină aria de acțiune a acestei „logici a concretului" sînt incompatibili cu operațiile logice implicate de structura partitivului. Acesta solicită nu numai opoziția logică definit-nedefinit, ci și — în plan gramatical — stăpînirea următoarelor transformări : **le-du, la-de la, les-des ;** (și aceasta, cînd el nu cunoaște deosebirile gramaticale dintre **masculin și feminin) ;** apoi, întreg sistemul se modifică din nou, căci la negativ, alt șir de transformări se impune ; **du, de la, des-de.** Adăugînd acestui sistem complicat de opoziții (singular/plural, masculin/feminin, afirmativ/negativ) și faptul că, în limba română, nu există o formă corespunzătoare, prin care, cel puțin analogic, copiii să poată avea o idee despre sensul și valoarea gramaticală a partitivului, **sesizăm cu ușurință dificultatea problemei descrise.**

Pe de altă parte, fiind o temă predilectă pentru mai multe exerciții, **contextele ce înglobează partitivul încep să fie învățate pe dinafară, fiind — fapt grav — reproduse mecanic.** Astfel, în actul învățării, procesul înțelegerii și obținerii conștiente a deprinderilor de limbă este înlocuit cu memorizarea rigidă a unor fraze. **Și toate acestea, pentru că nu au fost respectate datele elementare ale psihologiei copilului".**

Că este sigur vorba de o desincronizare în ce privește, îndeosebi, predarea unor noțiuni de gramatică — de gramatică română și de gramatică a unor limbi străine (franceza, engleza) — nu mai încape nici o îndoială.

Iată un exemplu, printre altele, confirmat mai sus și de prof. **Mihai COMAN** și de prof. **Magda TEODORESCU** și înv. **Elena SAVA,** exemplu evident, verificat de noi, adică văzut clar, cum se zice nemijlocit : îl citățm aici fiindcă pornim de la ideea că, o eroare arătată în public, va fi poate îndreptată sau, altfel spus, se va găsi o soluție metodică pentru îndepărtarea ei atît din manuale, cît și din programă. Iată acum eroarea pe care o acuzăm : la limba română, conjugarea verbelor se face în clasa a V-a ; la limbile străine — vezi, de pildă, **manualul de franceză** pentru clasele a III-a și a IV-a — se vorbește despre **perfectul compus** și **diateza reflexivă,** deși copiii n-au nici măcar noțiunea de trecut iar conjugarea verbelor în limba română o vor descoperi pe larg **în ciclul gimnazial.** Oare această desincronizare — chiar științificește voită, dorită, să zicem de autorii manualelor de franceză — poate fi ea **binevenită ? Oare** „miza" nu e prea mare ? Ne referim la ceea ce mizează autorii, pornind de la o serie de criterii metodice — în virtutea cărora ar fi bine ca elevul instructat într-o limbă străină să cunoască probleme fundamentale din gramatica acestei limbi anticipînd cunoașterea unor reguli, unor aspecte ce se comportă deosebit în cadrele limbii române față de, să zicem, limba franceză ! Cum conjugarea verbelor — în limbile română și franceză — nu este identică, nu se supralicitează capacitatea de înmagazinare a unor cunoștințe de către copil ? Nu există, într-un astfel de caz, pericolul unor confuzii pregătite... metodic prin chiar **metoda acestor devansări, acestor neconcordanțe în timp a cunoștințelor ?** Oare nu se poate descoperi o tehnică mai eficientă, mai utilă a transmiterii și ordonării, în timp, a transmiterii acestor cunoștințe ? „Dialogul între „praguri" — adică între cursul primar și gimnaziu — este mult mai omogen în cazul manualelor de aritmetică pentru clasele a III-a și a IV-a", ne-au declarat învățătorii prezenți la discuția pe care am avut-o cu ei la Școala ge-

nerală nr. 1 Focșani. Bineînțeles, noi nu pornim deloc de la ideea că tot ce au spus ei reprezintă opinii exponențiale, fiindcă fiecare din ei a vorbit în numele practicii, experienței, al activității sale. Pe de altă parte, ținem să notăm că **— fără a influența interlocutorii și fără a-i pregăti sau anunța anticipat asupra temei de discutat —** am confruntat cu fiece nou prilej unele remărci, observații, pe marginea manualelor școlare, ca și erorile detectate în ele.

Astfel, ca să încheiem această primă parte a anchetei noastre deschise, vom aminti, printre altele, surpriza beneficiarului care deschide manualul de Geografie de clasa a IV-a. Așa cum remarca înv. **Ștefania MURGU** — la aceeași discuție organizată de redacție la Focșani — în primele lecții din **Geografia pentru clasa a IV-a** se vorbește de **voevodate,** dar, deși se știe ce mare importanță are pentru fixarea cunoștințelor, memoria vizuală a copilului și în genere a omului indiferent de vîrstă, aceste voevodate nu apar pe nici o hartă : lipsesc cu desăvîrșire **hărțile istorice.** Aceste hărți lipsesc, de asemenea, din manualul **Istoria Patriei** (pentru clasa a IV-a), chiar din ultima ediție (1977). Ne întrebăm acum : unde să plaseze copilul aceste voevodate ? El este **ținut** să învețe mecanic un termen istoric de mare importanță, pe care trebuie să și-l însușească în mod serios încă de la început, pentru a nu bîjbîi în ceața veacurilor apuse.

Ori de cîte ori au fost enunțate, am notat cu atenție și elogiile sincere, aduse la adresa unor manuale, de practicienii învățămîntului. Din multiplele remărci făcute pe marginea manualelor, s-au desprins nu puține concluzii care privesc deopotrivă nu numai „materia" ca atare, ci însăși **concepția, tehnica** elaborării cărții școlare pe vîrste, clase, discipline... A fost pusă în evidență — și vom reveni asupra acestui aspect în numerele viitoare — **relația dintre programă și manual :** în ce măsură un manual își datorează unele erori fidelității sau infidelității lui față de programă, astăzi cînd programele propun tot mai mult eliminarea cantității în informații în **favoarea calității ei,** cînd accentul principal nu mai cade, ca odinioară, pe manualul propriu-zis — care **nu mai e demult unica sursă de informare** — ci pe **sistemul** creator de predare-instruire propriu fiecărui cadru didactic [3].

În orice caz, nu manualul — și nici programa însăși în unele cazuri — ar putea fi învinovățite dacă, în procesul instructiv-educativ, un cadru didactic nu acordă atenția cuvenită **formării tehnicilor de muncă independentă cu elevii săi.** Între alte numeroase criterii importante de **evaluare a unui manual,** am văzut apoi că relația **text-imagine** e una din cele mai semnificative ; este ceea ce, în consfătuirile organizate de M.E.I. în jurul programelor — la care trebuie invitați în și mai mare măsură, pe lîngă autorii de manuale, cadre didactice, cercetători, elevi — s-a subliniat și pînă în prezent. Credem însă că un aspect asupra căruia nu s-a insistat încă suficient este **limbajul unui manual școlar,** felul în care acesta ajută elevul la formarea unei gîndiri proprii, la deprinderea de a medita **logic, rațional, independent** asupra informațiilor primite și a relației necesare ce se poate stabili în contextul, pe harta acestor informații de la o disciplină la alta. Viața, particularitățile de vîrstă ale școlarului (îndeosebi ale școlarului mic), arată **că nu întotdeauna** e necesară respectarea cu strictețe a **ordinii textelor indicate** de programă. Este concluzia la care au ajuns și cercetătorii columbieni care, într-o culegere teoretică dedicată manualului școlar, au convenit că „nu e necesar să păstrezi (în textul manualului — n.n.) ordinea indicată de programele oficiale" [4]. Multe din observațiile enunțate în urmă au stat în atenția autorilor și editorilor de manuale din ultimii ani.

Există, desigur, loc pentru numeroase propuneri, sugestii, recomandări dar ar fi cu totul nedrept să nu recunoaștem că în ultima vreme cele mai multe manuale s-au îmbunătățit simțitor. Fiindcă simțitor s-au îmbunătățit concepția de elaborare, tehnica didactică a tratării unor probleme mai dificile, pentru a nu mai vorbi de grafica de carte... Dealtminteri, în următoarele noastre intervenții, **vom insista mai ales asupra acestor din urmă aspecte.**

Există, așadar, atîtea reușite — chiar în manualele care au fost criticate pentru unele inadvertențe — încît ar fi păcat să se creadă că ne-am propus să găsim „nod în papură", cum se spune.

Scopul nostru este — o declarăm încă o dată — să arătăm în mod sincer, **fără mînie și prejudecată — sine ira et studio,** cum spuneau strămoșii noștri romani — și ceea **ce e bun** și ceea **ce e rău,** în dorința de a veni în sprijinul autorilor, edituri de specialitate, al beneficiarilor — elevi și slujitori ai școlii — de la care așteptăm în continuare sugestii, propuneri, recomandări. Tuturor acestor binevenite intervenții le vom face treptat loc — și în limita spațiului grafic — în numerele viitoare ale revistei noastre.

Motiv pentru care, de pe acum, noi adresăm tuturor un anticipat și sincer : **mulțumim.**

(URMARE ÎN NUMĂRUL VIITOR)

3 Vezi, în acest sens, *Introducere* la „Programele pentru clasele I—IV — Învățămîntul primar", aprobate cu nr. 39020/1975, E.D.P., 1975, în care se spune printre altele : „...este necesar ca învățătorii să cunoască și *să aplice creator* conținutul programelor școlare, să folosească tehnologia didactică proprie fiecărei discipline școlare și particularităților de vîrstă ale elevilor cu care lucrează" (p. 6, s.n.).

4 Vezi *El Texto Escolar*, ICOLPE, „CENDIP", Bogota, D.E. 1974, p. 59.

FORME DE ACTIVITATE FOLOSITE DE ȘCOALĂ PENTRU EDUCAREA CONȘTIINȚEI NAȚIONALE ÎN VEDEREA ÎNCHEIERII PROCESULUI DE UNITATE NAȚIONALĂ

OCTAVIAN IONESCU

Școala, care și-a adus contribuția la momentele însemnate din istoria statului român modern, a fost prezentă și la încheierea procesului de unitate națională. La adunarea solemnă cu prilejul împlinirii unui secol de la cucerirea independenței, președintele Republicii Socialiste România, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta : „Putem spune acum că fără cucerirea independenței din 1877 nu ar fi fost posibilă nici realizarea statului național unitar în 1918" [1].

Unul din obiectivele permanente ale școlii românești, după revoluția burghezo-democratică ce a avut loc cu 130 de ani mai înainte în țările române, a fost educarea națională-patriotică a tinerelor generații, crescute în spiritul iubirii poporului din care făceau parte, al respectului față de înaintașii ce nu au precupețit nici un sacrificiu pentru a păstra nealterată existența și a apăra independența lui, pentru cunoașterea, prețuirea și dezvoltarea limbii și literaturii române.

Deși această instituție, cu mari posibilități de penetrație și de influențare a maselor nu a depins de aceleași foruri diriguitoare — unele dintre provincii aflîndu-se în componența unor imperii limitrofe — totuși ea a acționat la unison în vederea realizării țelului istoric al desăvîrșirii unității poporului român. Eludînd uneori măsurile oficiale, școala din Bucovina, Maramureș, Transilvania, Banat, ca și școala din România anilor 1859—1918, a desfășurat, sub diferite forme, o intensă mișcare pentru pregătirea conștiinței naționale, pentru cunoașterea originii și dezvoltării poporului român, pentru păstrarea și strîngerea legăturilor între românii de pretutindeni.

Referindu-se la această mișcare cu puternic caracter educativ, academicianul Gheorghe Zane, profesor universitar cu o îndelungată activitate, sublinia într-un recent interviu : „M-am înrolat ca voluntar ca urmare a educației școlare pe care am avut-o, pentru că am crescut în cultul idealului patriotic al desăvîrșirii statului național unitar și pentru că în tinerimea română a epocii exista un puternic curent de a lua parte pentru a-l înfăptui. Am plecat la război cu aproape toată clasa mea de liceu și sînt mîndru de acest act și de colegii mei din care unii nu s-au mai întors" [2]. Profesorul C. Kirițescu, autorul **Istoriei războiului pentru întregirea României** (1916—1918), menționa în pagini de vibrant patriotism, publicate postum de „Magazin istoric" (august, 1977), că ultima mitralieră germană de la București a fost capturată pe terasa cercului militar „și purtată în triumf de elevi de liceu". Vom prezenta cîteva forme de activități prin care școala a pregătit treptat conștiința națională și starea de spirit a elevilor care au dovedit în momentele cruciale din 1916—1918 că sînt maturi, că au datoria și responsabilitatea de a fi alături de părinții și frații lor mai mari în uriașul efort de realizare a unirii depline.

I.

Educația național-patriotică a noilor generații s-a făcut prin conținutul procesului de învățămînt, cît și printr-o diversitate de forme de activități izvorîte din practica didactică, generalizate și uneori oficializate, mai ales în România. Eficiența lor educativă a fost dovedită cu prilejul războiului pentru cucerirea independenței statului național român, eveniment istoric care a constituit un climat favorabil pentru dezvoltarea învățămîntului, în vederea consolidării României moderne, a formării cadrelor de specialiști, a intensificării activității educative cetățenești și național-patriotice pentru apărarea patriei și în vederea desăvîrșirii unității naționale [3].

Aceste obiective se realizau într-o mare măsură prin cunoașterea trecutului poporului român, în primul rînd prin limba și literatura română și prin istoria patriei. Cunoscutul filozof și pedagog C. Dimitrescu-Iași afirma, la începutul ultimului deceniu al secolului al XIX-lea : „Intensitatea conștiinței naționale se măsoară după interesul cu care un popor își studiază trecutul său" [4]. Ion Dimitrie-Onciu, reprezentant de frunte al istoriografiei românești, concludea în lucrarea **Originile Principatelor române** : „Ce ar putea mai mult să cultive și să întărească conștiința națională, conștiința de sine a unui popor decît istoria patriei ?" [5].

Cunoașterea trecutului poporului român, a limbii și literaturii române nu se putea realiza numai în cadrul lecțiilor de istorie și română ; aprofundarea acestei tematici complexe, cu profunde rezonanțe educative, necesita o serie de forme de activități, fapt legiferat de marele organizator al școlii noastre Spiru C. Haret. El a introdus sărbătorirea zilei unirii principatelor și a independenței României ; de asemenea a prevăzut aniversarea unor lupte importante pentru libertatea poporului romîn, ca cea de la Valea Albă sau de la Războieni. Tot el a luat măsura tipăririi de tablouri reprezentînd scene istorice, portrete de domni, de scriitori și oameni de cultură, de locuri pitorești. Astfel, pictorul N. Grigorescu a executat tablouri în care numele eroilor din războiul de neatîrnare erau încadrate într-o coroană de lauri și frunze de stejar, deasupra căreia veghea — ca sentinelă — un vultur ce ținea în ghiare tricolorul României. Tablourile erau folosite ca material didactic și ele contribuiau la fixarea cunoștințelor și la dezvoltarea sentimentelor patriotice. Haret a antrenat pe marii scriitori să elaboreze lucrări despre istoria și frumusețile României, publicate prin intermediul „Casei școalelor", citite la cercurile de lectură sau la șezătorile școlare. Conducătorii Ministerului Instrucției Publice au considerat excursiile la monumentele istorice, la locurile pitorești și la cele unde au trăit și activat personalități de seamă ale istoriei și culturii românești ca una din formele cu efecte importante în formarea conștiinței naționale.

La sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea au fost înființate o serie de reviste de pedagogie și reviste ale elevilor care evocau fapte, figuri de eroi din trecutul poporului nostru, cu profunde rezonanțe educative [5]. Profesori și elevi laolaltă participau la realizarea aceluiași țel — pregătirea tineretului pentru momentul crucial al istoriei noastre : desăvîrșirea unității naționale. În această formă de acțiune se întîlneau deopotrivă profesorii, elevii și studenții din România cu profesorii, elevii și studenții din Banat, Bucovina, Transilvania. Se dovedea astfel încă o dată că procesul de formare a conștiinței naționale nu avea un sens univoc, că el se înfăptuia deopotrivă pe întregul cuprins al țării noastre.

II.

La începutul secolului (1901), Spiru Haret a luat măsura să se organizeze **societăți școlare** care să țină șezători literar-științifice și să editeze și reviste la care să colaboreze îndeosebi elevii. Societățile erau forme cu multiple obiective instructiv-educative : se completa acțiunea de formare a elevilor ; li se dădea posibili-

tatea să se afirme prin disertații și compoziții ; constituiau un mijloc de cunoaștere și de stabilire a legăturilor între elevii de la școli din diferite orașe și uneori din provincii locuite de români. Astfel de societăți luaseră naștere înainte de 1901 — este un fapt știut că Haret analiza experiența înaintată în domeniul învățămîntului, apoi o generaliza și oficializa. În anul proclamării independenței — 1877 — elevii de la Liceul Matei Basarab din București au luat inițiativa înființării unei societăți intitulată „Tinerimea Română", care s-a extins și a activat pînă în preajma celui de-al doilea război mondial. Programul societății prevedea redeșteptarea sentimentului național, prin amintirea gloriei strămoșești ; lupta pentru ridicarea morală a societății ; acțiuni pentru cunoașterea și apărarea drepturilor poporului român — „lupta dar pentru tot ce e românesc". Organul de presă al acestei societăți a fost „Revista Societății Tinerimea Română" — apărută în 1882 — care într-unul din primele numere își definea astfel rostul : „Avem frați în robie pe care sîntem datori a-i ajuta". Societatea a militat pentru legături cu tineretul din celelalte provincii românești, prin premii și concursuri pe teme de istorie, literatură, științe, participînd în mod eficient la pregătirea conștiinței naționale a tineretului școlar.

La sfîrșitul secolului al XIX-lea (1898) Școala normală de institutori din București a înființat o societate a elevilor și a editat „Revista Societății elevilor institutori", cu obiective și efecte educative similare, chiar dacă existența ei a fost mai scurtă.

O altă societate a fost organizată la Liceul Mircea cel Bătrîn din Constanța (1904), avînd ca organ de presă revista „Șoimii Dobrogei", apărută în 1915. Treptat, numărul societăților școlare se extinde de la cele mai cunoscute licee din țară, ca de exemplu Societatea literară „Junimea" a Liceului I. C. Brătianu din Pitești, cu revista „Junimea", apărută în 1908, care menționa într-un număr din preajma primului război mondial : „Foaia aceasta contribuie și va contribui într-o însemnată măsură să însufletească pe Românii tineri, viitorimea de la care totul se așteaptă și să-i familiarizeze cu aceste gînduri mari" [7].

Liceul din Craiova a întemeiat, în 1906, societatea „Ioan Heliade Rădulescu" care a editat revista „Freamătul", ce își propunea să ușureze înfrățirea, împrietenirea cu elevii de la alte licee unde va ajunge revista [8].

În Transilvania, Bucovina, Banat au fost inițiate o serie de societăți școlare și studențești care-și propuneau ca scop principal cunoașterea limbii române, a literaturii și istoriei întregului popor român. Ele au apărut ca societăți de lectură, în cadrul cărora s-au organizat biblioteci, ședințe de lectură în grup, șezători în care se recitau poezii ale poeților din Moldova, Țara Românească, Bucovina, Banat [9]. Unul din animatorii acestor acțiuni educative și culturale a fost Petru Bran — creatorul catedrei de limba română la Liceul din Satu Mare [10]. El a propus pregătirea de cadre pentru a sluji în ținuturile „rămase îndărăt în simțurile naționale". În apelul său din 1860 arată că poporul român transilvănean dorește să aibă cît mai multe institute literare naționale prin care să-și asimileze limba și cultura română, să cunoască și să stabilească legături cu instituțiile culturale și cu școlile din România. O astfel de societate a ființat la Oradea, cu numele de „Societatea literară a junimii române studioase la Academia de drepturi și Arhigimnaziul din Oradea Mare". Societatea a colaborat cu „Junimea" din Iași, de la care a primit un important ajutor. La Satu Mare a existat „Societatea de lectură a studenților români" ; întemeiată în 1850, avea ca deviză „Mult e dulce și frumoasă, limba ce vorbim" ; membri ei și-au realizat scopul prin șezători literare și artistice. În 1869, elevii români din Baia Mare au înființat „Societatea de bibliotecă", cu scopul de a aduna cunoștințe de istorie națională și pentru a cunoaște cultura românească. Sub îndrumarea profesorului Miron Romanul s-a înființat, la 1867, „Societatea de lectură a teologilor români din Arad", care a editat revista „Speranța", la care au colaborat Ion Slavici, Ilarion Pușcariu, Miron Romanul. La Caransebeș a funcționat „Reuniunea română de lectură" la care s-a adăugat, din 1887, „Societatea de lectură «Ion Popazu» a junimei române studioase de la Institutul teologic-pedagogic al diecezei ortodoxe române a Caransebeșului".

Astfel de societăți au existat și la Timișoara, Oravița, Năsăud, Sibiu, Cluj, Brașov. Astfel, „Casina română" din Brașov urmărea să pună la dispoziție și să stimuleze lectura cărților de istorie și de literatură a poporului român, precum și a ziarelor românești ce apăreau în Transilvania sau în România. Această societate a avut un rol important în propagarea și păstrarea naționalității române, în organizarea și petrecerea folositoare a timpului liber [11]. La Blaj, important centru cărturăresc românesc, a luat ființă, în 1864, societatea de lectură „Inocențiu Micu Clain", cu două din cele mai mari biblioteci și cu o substanțială activitate culturală [12]. În Bucovina, ca și în celelalte provincii române din imperiul habsburgic, au fost întemeiate societăți cu scopul de a stimula preocupări pentru activizarea limbii române, susținînd această acțiune prin biblioteci cu cărți și ziare în limba română, prin lecturi și șezători. De asemenea, în măsura fondurilor realizate prin cotizații și donații, serbări, au plătit stipendii și au ajutat cu cărți școlarii săraci [13]. Cea mai cunoscută a fost „Societatea pentru cultura și literatura po-

porului român din Bucovina", cu sediul central la Cernăuți, înființată la 1862 din inițiativa mai multor intelectuali, printre care și frații Hurmuzachi. Societatea a tipărit „Călindarul bucovinean", gazeta „Aurora română" și mai multe manuale pentru școlile populare și gimnazii, ca **Gramatica limbii românești** de Vasile Popocivi, **Abecedar românesc** de Ioan Drogli. La Suceava a activat societatea „Școala română", înființată la 1883, care avea ca scop să contribuie la dezvoltarea învățământului românesc în Bucovina. Ea a avut filiale la Cîmpulung, Rădăuți, Crasna, Pîrtești. La Cernăuți și-a desfășurat activitatea „Societatea arheologică română" care urmărea consolidarea conștiinței naționale prin găsirea și păstrarea obiectelor legate de existența poporului român. În unele comune au fost organizate societăți care să sprijine cu cărți, îmbrăcăminte, rechizite pe elevii săraci. Menționăm cîteva din ele: „Dragoș", în comuna Valovăț, „Dumbrava Roșie" la Bacău, „Traian" la Horodnicul de jos, „Ștefan cel Mare" la Rădăuți. În anul 1891 a fost înființată „Societatea Doamnelor Române din Bucovina", care a susținut înființarea de școli în limba română pentru fete, a sprijinit material elevele, întemeind în acest scop „Internatul pentru fetițe române" și a încurajat realizarea de țesături și cusături.

Studenții au avut la rîndul lor mai multe societăți printre care „Junimea" — a studenților români de la facultățile de drept și de filozofie-înființată la 1878 și „Bucovina" — societatea studenților români de la universitate.

Membrii acestor societăți din România, Transilvania, Bucovina, Banat au devenit în bună parte activiști puși în slujba unui scop comun: cunoașterea poporului român, lupta pentru păstrarea independenței și pentru unitatea deplină. Cu scopuri similare amintim și societățile studențimii române: „Petru Maior" de la Budapesta [14] și „România jună" de la Viena [15].

Una din societățile prin care s-a realizat o activitate prodigioasă între locuitorii din România, Transilvania, Bucovina a fost „Transilvania", întemeiată în 1867, care — așa după cum se indica în statute — avea ca scop: „strîngerea legăturilor de frăție între junimea studioasă din toate părțile României" [16]. Societatea, înființată la București de Al. Papiu Ilarian cu concursul și participarea unor personalități din România și din „Transilvania și părțile ei" și-a propus să ajute tinerimea fără mijloace pentru a urma studii la București sau în alte centre europene, precum și pentru a deprinde diferite meserii pe care să le practice în localitățile natale, pentru a se dezvolta astfel meșteșugurile pe teritoriul țării noastre. În cadrul societății se țineau conferințe — multe dintre ele cu subiecte privind trecutul poporului român, unitatea limbii românești ca de exemplu: Mijloacele prin care s-a conservat naționalitatea română; Unirea face puterea; Despre principiul naționalității în raport cu progresul general al civilizației.

Alte două mari societăți care au antrenat un însemnat număr de personalități ale culturii și ale învățămîntului din România și din provinciile din afara granițelor politice de atunci au fost „Asociația transilvană pentru literatura română și cultura poporului român — „ASTRA" și „Liga pentru unitatea culturală a poporului român".

Prima, întemeiată la Sibiu în 1861, își propunea, în art. 2 al statutelor sale să contribuie la propășirea literaturii române, la culturalizarea poporului român, prin studiul, elaborarea și editarea de lucrări și prin stipendii acordate pentru pregătirea cadrelor [17].

Ea a contribuit la organizarea și întreținerea școlilor populare din Transilvania și apoi și din Banat, la elaborarea de manuale, și de lucrări științifice. A preconizat alcătuirea unui *Compendiu din istoria Transilvaniei*, bazat pe izvoare istorice, a propus strîngerea de documente, cercetarea hrisoavelor și a manuscriselor, alcătuirea unei colecții de inscripții române, tipărite și netipărite. Această asociație — după cum menționa Andrei Bîrseanu — a contribuit la cunoașterea românilor din diferite părți ale țării, i-a deprins să lucreze împreună, i-a învățat să-și cultive limba, „a susținut vie scînteia națională chiar și acolo unde era în primejdie a se stinge", i-a deprins pe toți a se simți „fiii aceluiași popor și a hrăni același ideal: asigurarea existenței și întărirea materială, morală și culturală a neamului din care făceau parte" [18].

„Liga pentru unitatea culturală a poporului român", care și-a început activitatea în 1890 la București, a fost inițiată de un număr de studenți: Simion Mehedinți, P. P. Negulescu, Mihail Dragomirescu, Gheorghe Murnu, I. Rădulescu-Pogoneanu, mai tîrziu fruntași ai vieții culturale și sociale românești. În statute și în Manifestul program redactat în 1891 se arăta rostul Ligii: „A cultiva conștiința solidarității și a întreține o mișcare care să legitimeze misiunea culturală a românilor în Orient", utilizînd pentru atingerea scopului biblioteci, săli de lectură, tipărirea de cărți în ediții populare, editarea de publicații periodice, conferințe, sărbătorirea datelor importante ale istoriei poporului român [19].

Primii și cei mai devotați slujitori ai Ligii au fost cadrele didactice, elevii și studenții, antrenați din 1908 de profesorul Nicolae Iorga, devenit conducătorul ei spiritual [20]. Prin Calendarul Ligii, prin formații de teatru, coruri, concursuri de țesături și plugărie, prin revista „Neamul românesc", această societate a contribuit la ridicarea poporului român pentru a-și dobîndi unitatea politică la care orice popor are dreptul să aspire [21].

III.

În activitatea practică pentru formarea conștiinței naționale școala a folosit și unele forme mai puțin cunoscute în prezent. Profesorul de istorie C. Armașu de la Liceul Traian din Turnu-Severin a introdus, în primii ani ai secolului al XX-lea, „Corespondența interșcolară" prin care cei mai buni elevi erau puși „în legătură de idei și sentimente" cu elevii din Transilvania, Bucovina. Constantin Șaban Făgețel, care a notat în revista craioveană „Ramuri" unele date despre această formă educativă, sublinia: „Ce mijloc mai bun pentru dezovltarea conștiinței naționale decît această desfințare de granițî, prin schimbul trainic de scrisori între elevii din Severin și elevii din Brașov, Blaj și Beiuș ?" [22]. Același profesor — C. Armașu — a hotărît, începînd din 1904—1905, să trimită în fiecare vară în Transilvania și Bucovina pe cei mai buni elevi, pentru a cunoaște locurile istorice, populația, obiceiurile, portul, și tradițiile, pentru ca astfel să-și dea și mai bine seama de unitatea limbii și a poporului român. La întoarcere, fiecare elev și-a mărturisit impresiile în broșuri sau în reviste școlare, transmițînd astfel gîndurile și sentimentele ce le-au avut în călătoriile lor. Primul elev trimis a fost G. C. Ionescu — mai tîrziu cunoscutul inginer și cercetător al agronomiei românești, academicianul Ionescu Siseşti. Notele sale de lucru au fost recenzate de unul din colegii săi — D. Tomescu — în „Bunul prieten — Revistă pentru tinerimea din școalele secundare". Broșura a fost prefațată de G. Coșbuc, care evidenția caracterul educativ al unor astfel de acțiuni și de lucrări. N. Iorga a prezentat-o, de asemenea, în „Sămănătorul". Rememorînd aceste forme, academicianul G. Ionescu Sisești accentua caracterul lor educativ și eficiența formativă asupra sa și a colegilor săi [24].

În cadrul procesului de osmoză, în timp ce din Transilvania au venit în Țara Românească și în Moldova, apoi în România, o serie de profesori și de organizatori ai școlii, România a acordat românilor transilvăneni ajutoare bănești și manuale, cărți de literatură, reviste. Temîndu-se de efectele negative ale unor astfel de cărți, regimul dualist al monarhiei austro-ungare a luat severe măsuri pentru a opri circulația lor. Profesorul N. Iorga și țăranul autodidact Nicolae Cîrțan, cunoscut sub numele de „badea Cîrțan" [25], au inițiat transporturi clandestine, ajutați de elevii de pe ambele versante ale Carpaților. Pentru a învinge vigilența autorităților ungare, prima pagină a cărților și revistelor era înlocuită cu alta care conținea titluri ce nu trezeau bănuială ca de exemplu: „Neamul românesc" ajungea sub denumirile de: „Pentru popor", „Sfaturi", „Foaia Jiului", iar *Istoria românilor* a lui N. Iorga a pătruns în Transilvania cu numele de „Cultura cartofilor după cele mai noi metode" — traducere din limba maghiară. Formarea conștiinței naționale a fost în toată această perioadă coloana vertebrală pe care s-a dezvoltat școala românească din toate provinciile locuite de poporul român.

NOTE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunerea prezentată la sesiunea solemnă comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român, Marii Adunări Naționale și activului central de partid și de stat consacrată sărbătorii centenarului proclamării independenței de stat a României*, 9 mai 1977, Edit. politică, București, 1977, p. 25.
2. În „Flacăra", anul XXVI, nr. 47, 24 noiembrie, 1977, p. 24.
3. Rolul învățămîntului în cadrul acestui proces complex a fost înfățișat în *Școala și războiul de independență* de OCTAVIAN IONESCU și LĂCRĂMIOARA CIUNTU, București, 1977, (multiplicată)
4. C. DIMITRESCU-IAȘI, *O școală de fete din Iași la 1812*, în „Revita pedagogică", I. 2, 1883, p. 77.
5. D. ONCIU, *Originile Principatelor Române*, în *Scrisori istorice*, ediție critică îngrijită de AUREL LIAN SACERDOȚEANU, București, 1968, vol. I, p. 561.
6. Presa pedagogică în continuă creștere, se diversifică pentru a cuprinde o problematică largă. Un fenomen specific în această perioadă este înmulțirea revistelor școlare, anuarelor și a almanahurilor, multe scoase din inițiativa profesorilor și a elevilor.
7. „Junimea", 6—7, 1914.
8. „Freamătul" — revista științifică literară a societății „Ioan Heliade Rădulescu", Craiova, nr. 1, 1 martie 1906. De menționat că primele două numere au fost șapirografiate.
9. Vezi V. CURTICĂPEANU, *Mișcarea culturală românească pentru Unirea din 1918*, p. 22—42.
10. VASILE SCURTU, *Petru Bran. Un luptător al trecutului românesc din Satu Mare*, Satu Mare, 1939.
11. Vezi și I. COLAN, *Casina română, 1835—1935*, Brașov, 1935.
12. NICOLAE BRÎNZEU, *Scoalele din Blaj*, Blaj, 1898.
13. Vezi CONSTANTIN MORARIU, *Părți din Istoria Românilor bucovineni, scrise în limbă populară*, 2 părți, Cernăuți 1894.
14. Vezi *Almanahul Societății de lectură Petru Maior*, Budapesta, 1901.
15. *Almanahul Societății Academice Sociale Literare „România jună"*, Viena, 1883.
16. *„Actele societății „Transilvania" pentru ajutorul studenților români din Transilvania și părțile ei"*, București, 1867—1905.
17. *Actele privitoare la urzirea și înființarea Asociației transilvane pentru literatura română și cultura poporului român"*, Sibiu 1862.
18. „Transilvania" — Revista Asociațiunii pentru literatura română și cultura poporului român, nr. 4, 1911, p. 324.
19. *Statutele Ligii pentru unitatea culturală a tuturor românilor*, București, 1892.
20. Vezi BARBU THEODORESCU, *Nicolae Iorga și educația maselor*, București, 1967, p. 76—89.
21. N. IORGA, *Ce urmărește Liga culturală*, în Revista „Ligii culturale" II, nr. 7—8, 1910, p. 98—99.
22. C. S. FĂGEȚEL, *Un popas*, în „Ramuri", număr festiv la 5 de ani de existență, 1905—1929, p. 7.
23. A apărut la Tîrgu Jiu, an. I, nr. 2, 1 decembrie 1905, p. 1—2.
24. *Amintiri despre anii de școală*, Edit. politică, Buc., 1966, p. 70—74.
25. OCTAVIAN METEA, *Prin vama cucului*. Viața lui Badea Cîrțan, Edit. tineretului, București, 1968.
26. V. CURTICĂPEANU, *Mișcarea culturală românească*, cap. VI, p. 163—189.

O interesantă cercetare de pedagogie comparată*

Cercetările de pedagogie comparată pe plan mondial au făcut în ultimii ani progrese considerabile, atît sub raportul perfecționării arsenalului metodologic, cît și în privința ariei de cuprindere. Aceste progrese au fost stimulate, pe de o parte, de nevoile de optimizare a învățămîntului, iar pe de altă parte, de utilitatea și eficiența lor în perfecționarea educației.

În țara noastră, deși preocupările în acest domeniu (avînd tradiții considerabile, comparabile cu ale altor țări) nu lipsesc, sînt încă insuficiente și nu dispun de o organizare corespunzătoare nici în cadrul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, nici în învățămîntul universitar (unde în prezent nu se predă nici un curs de pedagogie comparată).

Tocmai de aceea este salutară orice apariție editorială în acest domeniu. Cînd lucrarea se dovedește și bine realizată sub raportul exigențelor unei cercetări comparative, aceasta constituie un motiv în plus de satisfacție. În acest context, recenta lucrare a unui colectiv de autori ce are mai de multă vreme preocupări sistematice în domeniul cercetărilor comparative în educație ne oferă prilejul de a sublinia încă o dată utilitatea unor astfel de lucrări.

Lucrarea menționată abordează o temă de mare actualitate pentru învățămîntul contemporan. Această temă a constituit — așa cum arată și autorii — o preocupare majoră pentru numeroase cercetări, nu numai pedagogice, dar și sociologice și economice chiar. În ultimii ani ea constituie o temă prioritară a numeroase investigații realizate pe plan internațional (UNESCO, îndeosebi, desfășoară interesante cercetări în acest sens).

Desigur că un prim lucru ce se impune este realizarea unor delimitări conceptuale riguroase și adoptarea unei poziții teoretice-metodologice clare. Este ceea ce fac autorii în primul capitol, unde trec în revistă principalele puncte de vedere în această privință. Autorii subliniază, pe bună dreptate, că egalitatea de acces în învățămînt nu este totuna (și nu determină cu necesitate) cu egalitatea șanselor de reușită. Aceste precizări conceptuale ar fi necesitat poate o adîncire în plus, întrucît sînt concepte utilizate cu precădere în literatura socio-pedagogică occidentală și preluarea lor ca atare ar putea să conducă, uneori, la imprecizii terminologice. În acest context, o referire la doi sociologi consacrați în cercetări privitoare la egalizarea șanselor în învățămînt ale diferitelor clase și categorii sociale — este vorba de P. Bourdieu și T. Husen — ar fi completat tabloul, de altminteri foarte analitic, al punctelor de vedere, din prima parte a lucrării.

Adoptînd în mod just un punct de vedere *primordial socio-pedagogic* în analiza acestei probleme, autorii operează o selecție judicioasă a unor țări capitaliste reprezentative pentru temă.

Spre a descifra mai bine pentru cititor complexul mecanism de determinare a fenomenului de acces și de reușită, autorii tratează pe larg și pertinent (în optica metodologică a analizei de sistem, bine folosită aici) diferite dimensiuni și condiții ale funcționalității sistemelor de învățămînt (socio-economică, cultural-istorică, demografică și de politică școlară). Ne reține atenția un fapt interesant: autorii rezistă tentației de a exagera și unilateraliza (așa cum fac nu puține lucrări occidentale) rolul și semnificația contextului socio-economic, în detrimentul aspectelor cultural-istorice. Poate un accent mai mare pe rolul factorului politic (care nu este reductibil la cadrul legislativ și la obiectivele instructiv-educative generale) ar fi completat mai bine această foarte izbutită analiză, susținută convingător de date statistice menite să evidențieze mai pregnant afirmațiile autorilor.

Fără a face o obiecție pertinentei analize a rolului condițiilor socio-economice în regularizarea funcționalității sistemului de învățămînt (mai ales în privința accesului și șanselor de reușită școlară, dar și socială a elevilor și în democratizarea sistemelor școlare), credem că, mai ales în privința raporturilor reciproce dintre sistemul de învățămînt și dezvoltarea socio-economică, se impune precizarea că evaluările întreprinse în ultimii cîțiva ani atestă faptul că învățămîntul nu a răspuns decît parțial speranțelor puse în el din punctul de vedere al aportului său la creșterea economică. S-a constatat chiar că aportul său (mai ales în țările capitaliste unde funcționarea învățămîntului este stînjenită și îngrădită de numeroși factori perturbatori) la dezvoltarea economică este sub nivelul investițiilor financiare și umane făcute în el. Desigur, aceasta nu justifică îndoiala unor autori (Le Thanh Khôi, J. Hallak) asupra rolului învățămîntului ca factor economic, dar ne atrage atenția asupra unui fapt, corelat cu tema lucrării pe care o discutăm și anume că unul din factorii care jenează considerabil exprimarea plenară a rolului economic al învățămîntului este chiar inegalitatea de șanse (menținută în învățămîntul din țările capitaliste prin diferite mecanisme socio-economice și cultural-pedagogice). De aceea, acest aspect ar merita adîncit în cercetări viitoare.

Cea mai mare parte a lucrării este consacrată analizei detaliate a două aspecte corelative, dar care — cum îndreptățit subliniază autorii — nu sînt în raport de determinare reciprocă: accesul în învățămînt și șansele de reușită școlară.

Pe baza unor date statistice judicios selectate din punct de vedere al semnificației lor socio-pedagogice, autorii întreprind o analiză comparativă care atestă stăpînirea nu numai a metodei comparative, ci și a altor instrumente de investigație statistică, sociologică etc.

Este evidențiată influența diferiților factori (categorie socială, mediu geografic, sex) asupra șanselor de reușită. Analiza șanselor școlare ale diferitelor categorii sociale din toate țările analizate i-a condus pe autori la concluzia că în învățămîntul secundar din aceste țări diversificarea rețelei școlare nu acționează în favoarea anulării inegalității de șanse, ci, dimpotrivă, spre menținerea și, uneori, spre adîncirea acesteia. Acest lucru este atestat de faptul că diferitele secții sau filiere ale școlilor secundare nu oferă aceleași șanse de reușită socială; de aceea în cadrul filierelor zise de elită, procentul fiilor claselor exploatate este foarte redus.

Lucrarea, scrisă într-un stil ales, cu rigoare științifică, constituie o realizare importantă în cîmpul cercetărilor de pedagogie comparată, atestă, o dată în plus, necesitatea și utilitatea unor asemenea cercetări. Din ea se desprind atît concluzii teoretico-metodologice (pentru optimizarea cercetărilor comparative), cît și concluzii practice, privind organizarea și funcționarea sistemului de învățămînt.

Emil Păun

* V. Iliescu, V. Nicolescu, N. Săcăliș, **Acces și șanse în învățămîntul din cîteva țări capitaliste**, E. D. P. București, 1977.

(urmare din pag. 42)

nale ; opțiunile profesionale ale elevilor la sfîrșitul clasei a VIII-a etc.

Un capitol amplu prezintă experiența înaintată a școlii noastre în pregătirea tineretului pentru muncă și viață iar, în final, volumul include studiile : „Sistem informațional privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția" și „Educația tehnologică în viziunea integrării învățămîntului cu cercetarea și producția".

În ansamblul său, volumul are un caracter operațional, urmărind atît clarificarea unor probleme teoretice-metodologice, cît și punerea la dispoziția școlii a unor instrumente de lucru necesare activității tehnico-productive, integrării învățămîntului cu cercetarea și producția.

Prin volumul ÎNVĂȚĂMÎNT-CERCETARE-PRODUCȚIE, oamenii școlii au la dispoziție încă o lucrare utilă, valoroasă, rod al unei ample investigații științifice și al valorificării experienței înaintate a școlii noastre.

ION MODORAN

BIBLIOTECA „ASTRA"

Revista Perspectives, UNESCO, nr. 3, 1977

publică un număr de 8 piese care constituie un dosar cu titlul „Apprendre à travailler — école et production". În articolul de fond, *Patrik van Rensburg* face o prezentare de principiu a problemei. El subliniază că integrarea educației cu munca reprezintă un puternic potențial educativ, care, alături de instruirea verbală, din clasă, întregește dezvoltarea conceptelor și a capacităților intelectuale.

René Dumont dă exemplul Chinei, al Cubei și U.R.S.S., care au introdus munca manuală la toate nivelurile de instruire și precizează că elevii execută produse utile — nu fleacuri de ornament — iar venitul realizat din vînzarea reperelor constituie un izvor de finanțare a educației.

O constructivă analiză critică a succeselor și eșecurilor programelor de integrare din țările lumii a treia o face *Margaret E. Sinclaire* în studiul „L'initiation du travail manuel dans les écoles du tiers monde" după următoarea ordine : „obiectivele programelor, rezultatele raportate la obiective, cauzele succesului și eșecului. Obiectivele cheie se referă la transmiterea cunoștințelor și competențelor tehnice, permițînd elevilor : *a)* creșterea productivității meseriilor manuale, participarea la viața organizațiilor de producție sătești ; *b)* dezvoltarea calităților de caracter, pentru a asigura stabilitatea socială, a promova productivitatea, buna stare individuală, corectitudinea morală, perseverența, creativitatea, voința și știința de a nu conta decît pe sine, cultivarea spiritului de cooperare : *c)* scăderea costurilor școlare prin vînzarea produselor efectuate de elevi.

Revista mai prezintă experiența de integrare a școlii cu munca din China, Filipine, Panama, Tanzania și U.R.S.S. Programele de integrare din aceste țări țin seama de particularitățile naționale și locale. La absolvirea diferitelor trepte de învățămînt elevii obțin o diplomă, care le dă dreptul de a ocupa un serviciu. În China, Cuba, Tanzania și U.R.S.S. integrarea se face la toate nivelurile. În Filipine și Panama integrarea se face la nivelul de bază.

Finalitățile educației integrate cu munca productivă : asigură independența economică ; servește programele de dezvoltare ; dă elevilor o orientare profesională ; educă respectul pentru muncă ; constituie baza pentru dezvoltarea calităților morale ; contribuie la finanțarea școlii ; stabilește un echilibru între teorie și practică ; contribuie la înlăturarea deosebirii sat-oraș ; muncă fizică — muncă intelectuală ; creează noul tip de lucrător intelectual ; asigură utilitatea reperelor executate.

Concepția despre succesul școlar se lărgește, cuprinzînd noi elemente : reușita la probele practice, atitudinea corectă față de muncă, productivitatea, toate vizînd capacitatea rapidă de integrare socio-profesională. Tanzania propune ca diplomele de absolvire să înscrie rezultatele teoretice, pe cele practice și evaluarea morală făcută de cadre și colegii de muncă ai absolventului. De asemenea, propune ca nici un absolvent al școlii secundare să nu intre în învățămîntul superior, pînă nu și-a servit poporul 2—3 ani.

Moduri de organizare a activităților productive ; stagiu de muncă în întreprinderi ; vizite de familiarizare, ateliere școlare cu toată dotarea necesară producerii reperelor finite, dotare realizată de întreprinderile patronatoare ; centre interșcolare, care deservesc mai multe școli urbane sau rurale ; uzina școlară cu autogestiune, cu independență și inițiativă economică, funcționînd ca întreprindere de stat care-și elaborează programele conform normelor de stat (U.R.S.S.) ; școala producției, cu care colectivitatea locală participă la toate problemele de educație. Ea este adaptată nevoilor locale în special agricole (Panama, Filipine, Cuba) .

Conținutul se referă la cunoștințe și competențe practice, potrivit nivelului de dezvoltare al elevilor, cultură generală axată pe muncă (norme de protecția muncii, elemente de conducere, organizare, economisirea timpului și a materialelor, cunoașterea operațiilor, obținerea unei bune finisări, stimularea pentru creație și inovație). Se ține seama ca munca depusă să aibă valoare socială, să aplice cunoștințele teoretice, să fie legată de structura economică locală. Întreaga activitate productivă să transmită sănătoase valori morale.

Ajutoare și personal de instruire. În general, întreprinderile patronatoare — industriale sau agricole — oferă comenzile, dotarea și cadrele (ingineri, maiștri, muncitori). Întregul material subliniază ideea că școala a deschis ușile către societate, către viață și producție, că organismele de producție participă la educație, iar școala se asociază la activitățile comunității. Numai așa învățămîntul poate servi politica clasei muncitoare.

Ana-Maria Ichim

Lucrări practice de biologie generală

În Editura didactică și pedagogică a apărut recent un nou îndrumător intitulat *Lucrări practice de biologie generală*. Autorii — lector dr. Mircea Tufescu, dr. Viorel Soran și Lucian Gavrilă, prof. Niculina Cîmpeanu — și-au mobilizat toată ingeniozitatea pentru ca într-o concepție integrativă, care caracterizează noua programă a învățămîntului biologic începînd din acest an școlar, să cuprindă cele trei domenii fundamentale ale biologiei moderne : biologia moleculară și celulară ; biologia individului pluricelular ; biologia sistemelor supraindividuale, relevînd caracteristicile lor structurale și funcționale. Dificultățile bine cunoscute nouă, profesorilor, privind realizarea unor lucrări practice de biologie moleculară, celulară sau de biologia sistemelor supraindividuale, datorate inaccesibilității pentru elevi a tehnicilor uzuale (electronomicroscopia sau reacții chimice bazate pe substanțe pure etc.) au fost în bună măsură înlăturate prin următoarele strategii.

Pentru genetica moleculară s-a folosit fie prezentarea teoretică a experiențelor cruciale care oferă punctul esențial de sprijin în generalizări, fie modelarea unor structuri și procese care să permită înțelegerea concretă a problemelor abordate sau selecționarea experiențelor care se pot realiza cu mijloace modeste.

Cartea cuprinde deci lucrări practice care se pot grupa în trei categorii ; *a)* lucrări cu material natural ; *b)* modelări fizice (atît statice cît și simulări) ; *c)* modelări matematice însoțite de exerciții.

Lucrările se pot realiza la niveluri diferite de aprofundare a problemelor.

Așa cum se arată și în introducerea lucrării, modelările fizice propuse sînt originale, realizate cu ajutorul unor stimulatoare ușor de construit cu mijloace modeste, implicînd bile de culori diferite, cutii de amestec, fișe de înregistrare a datelor, simulatoare electrice cu becuri de lanternă. Este deci meritorie încercarea de a deprinde pe elevi să abordeze domeniul atît de complex și interesant al mecanismului evoluției cu o tehnică simplă.

Modelările matematice au implicat introducerea noțiunilor de statistică și probabilistică, deoarece în ultimii ani de liceu elevii dispun de un bagaj matematic satisfăcător pentru înțelegerea problemelor. Formîndu-le deprinderea de a folosi în biologie cunoștințele de matematică, fizică și chimie, lărgim orizontul cercetării interdisciplinare care se impune azi.

Lucrarea se încheie cu un capitol privind adaptările ca argumentație în favoarea evoluționismului. Tema este abordată sub aspectele cele mai semnificative, cu o tehnică modernă.

Această carte umple realmente un gol în biblioteca oricărui biolog actual sau în devenire.

Cezara Popovici

Sommaire/Contents/Содержание nr. 3/1978

* * * L'école, un facteur important de la réalisation du progrès général • **Suzana Gâdea :** Le perfectionnement de la recherche pédagogique et psychologique au niveau des exigences présentes concernant l'union de l'enseignement à la vie, à la production • **Ştefan Bârsănescu :** L'Institut de recherches pédagogiques et psychologiques et ses nouvelles perspectives • **Virgiliu Radulian :** La recherche pédagogique et psychologique et le perfectionnement des enseignants au service de l'édification de l'Homme nouveau • **Pavel Apostol :** La culture générale dans les conditions de l'intégration de l'enseignement, de la recherche, et de la production • **Dumitru Almaş :** Burebista, le créateur de la Dacie, grand Etat unitaire et indépendant • **Victor Vişinescu :** Implications socio-psycho-pédagogiques des comunications de masse dans le processus d'enseignement • **Octavian Mîndruţ :** Recherches, résultats et problèmes actuels concernant l'enseignement de la géographie à l'école • **Pelaghia Popescu :** Considérations pédagogiques concernant les critères selon lesquels on accorde les notes de 1 à 4 • **Nicolae Vinţanu :** Hypothèses concernant l'éducation future • **Elena Martha Stoiciu :** Nouvelles premisses psycho-pédagogiques de l'éducation sexuelle. La première conférence nationale relative à l'éducation sexuelle de la jeunesse • **Elena Constantinescu :** Moyens de travail pendant les heures d'arithmétique dans le but de développer la pensée créatrice et indépendante des élèves de 4-e année • **Dan Mihalca, Elvira Buzulică :** Manières d'employer l'ardoise à repères dans les premières phases d'études mathématiques • **Constantin Crişan :** Les manuels scolaires — vérités et contrevérités • **Octavian Ionescu :** Formes d'activité employées à l'école pour éduquer la conscience nationale en vue de parachever l'unité nationale • LIVRES-IDÉES.

* * * The School, a Significant Factor of the Country's General Progress • **Suzana Gâdea :** The Improvement of the Pedagogical and Psychological Research in keeping with the Present Demands of Linking Education with Life and Production • **Ştefan Bârsănescu :** The Institute for Educational and Psychological Research and its New Prospects • **Virgiliu Radulian :** The Educational and Psychological Research and the Teacher Improvement in the Service of Framing the New Man • **Pavel Apostol :** General Education within the Framework of Integrating Education, Research, and Production • **Dumitru Almaş :** Burebista, the Maker of Dacia, a Great, Unitary and Independent State • **Victor Vişinescu :** Socio-psycho-educational Implications of Mass Communication in the Educational Process • **Octavian Mîndruţ :** Topical Investigations, Results, and Problems concerning the School Teaching of Geographi • **Pelaghia Popescu :** Educational Reflexions concerning the Criteria for Giving the Marks 1 to 4 after Current Examinations • **Nicolae Vinţanu :** Hypotheses regarding the Future of Education • **Elena-Martha Stoiciu :** New Psychoeducational Premises of Sex Education. The First National Conferences Regarding the Sexual Education of Youth • **Elena Constantinescu :** Working Manners during the Classes of Arithmetic Aiming at the Development of the Creative and Independent Thinking of the 4th Grade Pupils • **Dan Mihalca, Elvira Buzulică :** Ways of Using the Slate with Guide Marks in the Initial Phases of the Study of Mathematics • **Constantin Crişan :** The Textbooks - Truth and Untruth • **Octavian Ionescu :** Kinds of School Activity that Were Intended to Educate the National Conscience with the View of Completing the National Unity • BOOKS-IDEAS.

Школа-важный фактор реализации общего прогресса страны • СУЗАНА ГЫДЯ, Усовершенствование педагогического и психологического исследования на уровне актуальных требований связи образования с жизнью, с производством • ШТЕФАН БЫРСЭНЕСКУ, Институт педагогических и психологических исследований и его новые перспективы • ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИЯН, Педагогическое и психологическое исследование дидактических кадров на службе формирования нового человека • ПАВЕЛ АПОСТОЛ, Общая культура в условиях интеграции образования с исследованием и производством • ДУМИТРУ АЛМАШ, Буребиста, творитель Дачии, великого, единого и независимого государства • В. ВИШИНЕСКУ, Социо-психо-педагогические импликации массовых сообщений в процессе образования • О. МЫНДРУЦ, Исследования, результаты и актуальные проблемы смотря преподавание географии в школе • П. ПОПЕСКУ, Педагогические высказывания о критериях оценки с 1 до 4 в кадре текущей экзаменовки • Н. ВИНЦАНУ, Гипотезы смотря воспитание в будущем • Е.М. СТОЙЧУ, Новые педагогические предпосылки в половом воспитании. Первое национальное совещание по половому воспитанию молодежи • Е. КОНСТАНТИНЕСКУ, Методы работы на уроке арифметики ввиду развития творческого и самостоятельного мышления учеников I-IV-ых классов • Д. МИХАЛКА, Е. БУЗУЛИКЭ, Методы использования дощечки с реперами в первых фазах обучения математики • К. КРИШАН, Школьные учебники-истины и противистины • О. ИОНЕСКУ, Формы деятельностей для воспитания национального сознания ввиду осуществления процесса национального единства • КНИГИ-ИДЕИ

I 4107

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

NOUA CALITATE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI de E. Dimitriu ● PREMISE DE BAZĂ ALE TRANSFORMĂRII CANTITĂȚII ÎNTR-O NOUĂ CALITATE ÎN EDUCAREA TINERETULUI ȘCOLAR de S. Năstăsescu-Cruceru ● ȘCOALA ȘI ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ A ELEVILOR de V. Popeangă ● SALA SPECIALIZATĂ de A. Vasilescu ● MANUALELE ȘCOLARE – ADEVĂRURI ȘI CONTRAADEVĂRURI de C. Crișan ● OBȚINEREA GRADULUI I – MODALITATE DE PERFECȚIONARE A MĂIESTRIEI PEDAGOGICE de S. Sterian

4

ANUL XXVI, aprilie 1978

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990

97

- IUL 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1 IUL 2014

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. IOAN GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, GEORGE CIUDAN, prof. dr. CONSTANTIN CRIȘAN, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1016 la I. P. „Filaret", str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București, Republica Socialistă România

Lei 5

i 4107

REVISTA DE PEDAGOGIE

4/1978

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

2022

EMILIAN DIMITRIU : Noua calitate a învățământului 2

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU : Premise de bază ale transformării cantității într-o nouă calitate în educarea tineretului școlar 5

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

VASILE POPEANGĂ : Școala și activitatea independentă a elevilor 10

MARIA VOICU : Metode de formare a capacității de demonstrare logică la elevi 13

IOAN JINGA : Evaluarea rezultatelor activității instructiv-educative din școală . 17

EMIL BÂLDESCU : Navetismul și consecințele sale pentru învățământ 22

VALDEMAR POPA : Temele pentru acasă la științele sociale 26

ANA STOICA : Atitudinile și expectanțele profesorilor și creativitatea elevilor . 29

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CICLUL PRIMAR

AURELIA TURCU : Interrelația figural-operațional în gîndirea elevilor 33

ELVIRA CREȚU : Condiții favorizante ale formării și perfecționării deprinderilor de muncă independentă 37

MARIA-DORINA PAȘCA : Corelarea, interrelația și transferul de cunoștințe . . . 41

AURORA ILIE : Valoarea educativă a poeziei eminesciene la școlarul mic. . . . 45

INOVAȚIE ȘI CREATIVITATE

ANTON VASILESCU : Sala specializată 49

DEZBATERI

CONSTANTIN CRIȘAN : Manualele școlare — adevăruri și contraadevăruri . . . 51

GRADELE DIDACTICE ȘI PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

STELIANA STERIAN : Obținerea gradului I — modalitate de perfecționare a măiestriei pedagogice 57

MONICA LAZĂR : Gradul I didactic între promovare și autoexigență 61

CĂRȚI — IDEI

OCTAVIAN IONESCU : O lucrare care atestă statutul pedagogiei educației fizice și sportului 9

GHEORGHE LĂZĂRESCU : Texte comentate din „Istoria ieroglifică" 32

DOINA CALOMFIRESCU : „Ivan Illich sau școala fără societate" de **Hubert Hannoun** 48

VIOREL NICOLESCU : „Reforme de învățământ contemporane" de **Cezar Bârzea** 64

BREVIAR

28618.

NOUA CALITATE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Dr. EMILIAN DIMITRIU

1. Progresele înregistrate de învățămîntul nostru în ultimii zece ani, îl situează printre cele mai înaintate din lume. Această apreciere, făcută de specialiști din numeroase țări, își are întemeierea în faptul că școala românească — prin caracterul său de stat, democratic, realist-științific, unitar și deschis, dinamic, prin asigurarea egalității de acces și de șanse, prin puternica legătură a procesului instructiv-educativ cu lumea muncii și alinierea față de cerințele educației permanente — își dovedește eficiența mereu sporită asupra progresului de ansamblu a țării noastre.

Așa cum sublinia conducătorul partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în cuvîntarea la a XI-a Conferință a U.A.S.C.R., dispunem de un sistem de învățămînt modern, care oferă condiții optime pentru pregătirea la cel mai înalt nivel a tineretului, a oamenilor muncii, pentru formarea specialiștilor în toate domeniile de activitate, pentru ridicarea conștiinței socialiste a întregului popor. În același timp, arăta secretarul general al partidului, este necesar ca în cadrul organizatoric stabil și de lungă durată realizat în ultimul timp, să se intensifice perfecționarea învățămîntului de toate gradele, înțeleasă ca o așezare pe baze noi, revoluționare a acestuia, potrivit concepției despre integrarea sa cu cercetarea și producția, cu practica socială.

În mod esențial, procesul revoluționar pe care mereu mai profund, mai rapid și mai responsabil îl va străbate învățămîntul nostru, în toate componentele sale, înseamnă un nou fel de a trăi și a munci al elevilor, studenților, cadrelor didactice în școli și în uzine, pe ogoare și pe tărîm social, politic și cultural, care să contribuie hotărîtor la atingerea cotelor din ce în ce mai înalte ale dezvoltării patriei și, implicit, ale calității vieții întregului popor, potrivit prevederilor înscrise în Programul Partidului Comunist Român. Prin educarea multilaterală a tinerei generații, corespunzător exigențelor revoluției tehnico-științifice contemporane, astfel încît să-și poată îndeplini în cele mai bune condiții sarcinile de mare răspundere ce-i vor reveni în orice sector al construcției socialismului și comunismului și, totodată, prin participarea intensă și directă la rezolvarea problemelor ce stau în fața țării, prin sporirea contribuției la crearea bunurilor materiale și spirituale, școala își va duce la bun sfîrșit menirea, devenind cea mai productivă investiție, de vreme ce este investiția în om — supremul țel al politicii partidului și statului nostru.

2. Documentele de partid arată cu claritate direcțiile în care trebuie orientat efortul și modalitățile de a acționa pentru obținerea noii calități a învățămîntului.

Modernizarea conținutului învățămîntului, renovarea tehnologiei didactice, instaurarea unui sistem de evaluare obiectivă, îmbunătățirea pregătirii și perfecționării personalului didactic, intensificarea cooperării școlii cu unitățile economice și de cercetare, cu instituțiile cultural-educative și mediul larg social, cultivarea în învățămînt a climatului și relațiilor întemeiate pe principiile și normele eticii și echității socialiste — toate acestea trebuie să fie călăuzite de concepția asupra integrării. Numai prin realizarea acestei concepții, învățămîntul va corespunde deplin cerințelor ridicate de progresul tuturor domeniilor de activitate, vor fi valorificate integral timpul, resursele umane și tehnico-materiale ce stau la dispoziția școlii, se vor conferi activităților desfășurate de elevi, studenți, cadre didactice atributele muncii autentice — care are temeiuri științifice, utilizează tehnologii și tehnici avansate, se conduce după finalități precise, se obiectivează în valori materiale și spirituale, antrenînd întreaga personalitate a celui care muncește.

A. În orizontul acestei semnificații a noii calități a învățămîntului, este necesar să se acorde atenție deosebită perfecționării conținutului învățămîntului, în așa fel încît să se reflecte cu fidelitate dinamica culturii noastre angajate și militante, care încorporează într-un sistem de valori unitar și deschis, tradițiile spirituale ale poporului român, succesele repurtate de acesta în anii socialismului, achizițiile pe plan mondial ale științei, tehnologiei, tehnicii, în beneficiul progresului multilateral al patriei, al formării personalității comuniste. Restructurarea și îmbogățirea conținutului învățămîntului trebuie să fie efectuate printr-o metodologie științifică, care utilizează anumite prin-

cipii, norme, criterii, indicatori și procedee. Integrarea în conținut se poate realiza numai dacă în programe și manuale există indicații explicite referitoare la conjugarea sistemelor conceptuale (ce favorizează interdisciplinaritatea), cu strategiile eficiente de instruire (centrate pe cercetare și rezolvarea de probleme) și cu activitățile practice (care depășesc caracterul meșteșugăresc și strict utilitar, fiind călăuzite de știință și tehnologie). În lumina acestui principiu general, trebuie să fie utilizate criteriile de selecție a conținutului și anume : proporționalitatea (dintre vechi și nou în disciplina respectivă), adecvarea (la specificul formării unui anume specialist), prospectivitatea (ancorarea în evoluția previzibilă a disciplinei), logicitatea (armonizarea logicii disciplinei cu logica științei corespunzătoare) aplicativitatea (valoarea practică, transformatoare a disciplinei), exemplaritatea (furnizarea modelelor optime de cunoaștere-acțiune în domeniul respectiv). De asemenea, se impune utilizarea setului de indicatori și formule de analiză privind tipul de informație transmisă, densitatea informațională, continuitatea, complexitatea, stabilitatea relativă, redundanța, gradul de generalitate, noutatea, modalitățile de ordonare și pondere a informației, structura informației în cadrul disciplinei respective și pe ansamblul disciplinelor.

B. Îmbunătățirea tehnologiei didactice vizează deopotrivă exploatarea intensivă, dar rațională, a mijloacelor de învățămînt (care nu trebuie considerate auxiliare și nici media, ci unele din principalele resurse folosite în procesul instructiv-educativ, în vederea realizării obiectivelor acestuia) și asigurarea succesului la învățătură a tuturor elevilor și studenților, eliminarea oricăror pierderi. Specificul integrării este intrarea în circuitul instruirii a unor mijloace neutilizate sau rareori utilizate în trecut de către școala dominată de mentalitatea intelectualistă. Aceste mijloace nu sînt doar cele purtătoare de mesaje audio, video sau audio-vizuale, ci mai ales uneltele, mașinile, agregatele la care tinerii lucrează în atelierele școală și în întreprinderi, se pregătesc ca viitori muncitori, specialiști. Iată de ce se impune elaborarea de instrucțiuni metodice în măsură să îndrume valorificarea maximală, din punct de vedere formativ și economic, a mijloacelor (în același timp de producție și de învățămînt) amintite.

În ceea ce privește optimizarea proceselor de instruire, principalul imperativ ce stă în fața școlii noastre este planificarea, organizarea, îndrumarea și controlul acestora la nivelul calitativ care — antrenînd întreaga capacitate cognitivă, afectivă și acțională a fiecărui tînăr — îi garantează satisfacția în muncă, progresul continuu.

Există o evidență mereu confirmată asupra legăturilor puternice dintre istoria de succes sau de eșec a tînărului în școală și dezvoltarea personalității sale. Experiența nefericită în școală influențează puternic asupra stării psihice de ansamblu a acestuia și îi limitează șansele de a ajunge la locul cuvenit în lumea muncii, deoarece nu-și însușește cunoștințele, abilitățile, interesele și atitudinile necesare.

Dacă în primele clase, prin noutatea conținutului, formelor și metodelor, învățarea dă un mare randament, pe măsură ce elevul progresează pe scarea școlarizării, se constată o atenuare a acesteia, accentul fiind pus pe însușirea cunoștințelor și mai puțin pe dezvoltarea abilităților de muncă intelectuală și productivă. Desigur, nu se poate contesta că, de pildă, la nivelul liceal, noile cunoștințe și deprinderi pe care elevul le înmagazinează au funcții formative, dar, comparativ cu capacitatea lui, modalitățile de instruire (predare-învățare) sînt încă deficitare. În acest fel, există pericolul ca în loc să devină o pricepere și obișnuință care mobilizează întreg potențialul elevului și studentului, învățarea să se transforme într-o rutină.

Care sînt remediile acestei situații ? În primul rînd trebuie să se aibă în vedere că problemele instruirii nu au doar un caracter „tehnic", ci înțelegerea și rezolvarea lor depind de concepția asupra omului, a formării și destinului său comunist, deci de opțiunile filozofice, care întotdeauna sînt și politice. Dacă astăzi un învățător sau profesor ar lucra după tipicul de acum cincizeci de ani, vom spune despre el că are o concepție mediocră, chiar retrogradă asupra omului.

Teoriile învățării, în complementaritatea lor, devin eficiente numai prin surprinderea relațiilor dintre structurile psihice, prin luarea în considerare a factorului social inalienabil și a strategiilor acțiunii bine făcute, ce trebuie să caracterizeze orice act de învățare.

Se vorbește mereu, și pe bună dreptate de „căutare", „modelare", „problematizare", pentru a exprima necesitatea învățării active, care organizează „obiectul" într-un întreg coerent și sistematic, dar aici apare ceva surprinzător : învățarea se conformează structurilor deja existente, redescoperă ceea ce se știe, forțează uși deschise. Acest neajuns poate fi înlăturat dacă profesorii vor ști să beneficieze de teoria adecvată psihosociologică asupra cunoașterii, vor promova învățarea stimulată de o profundă motivație socială și întemeiată pe praxisul social și pe capacitatea de decizie, (deci o vor scoate din izolarea care mai dăinuie, deși atenuată, față de lumea muncii, viața în grup și față de zona fierbinte a creației științifice și tehnice), în sfîrșit, vor conecta puternic activitatea elevilor și studenților la idealul și stilul de viață comunist.

Cu alte cuvinte, învățarea trebuie să fie perfecționată în funcție de noile cerințe ale instruirii și educării, prin integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, care impun : **a.** implicarea tinerilor în variate, realiste și eficiente experiențe de învățare, capabile să le dezvolte gîndirea

productivă, creatoare şi capacitatea de decizie, calităţi indispensabile adaptării la progresul ştiinţific, tehnologic, tehnic şi mai ales promovării şi folosirii raţionale a acestuia : **b.** formarea priceperii de a lucra cu informaţia, avîndu-se în vedere că selectarea şi organizarea cunoştinţelor au devenit aproape la fel de importante ca şi acţiunea propriu-zisă : **c.** realizarea economicităţii în învăţare (tinerii nu tolerează metodele de instruire leneşe, cînd ştiu că există metode rapide, la fel de eficiente ; ei cer să-şi folosească potenţialul în activităţile pe care le pot efectua cel mai bine şi să fie scutiţi cît mai mult de sarcini cu randament scăzut, cum sînt stocarea şi reproducerea informaţiei) : **d.** dezvoltarea continuă a abilităţilor de învăţare (noile cunoştinţe şi modalităţi de a cunoaşte nu se suprapun pe cele însuşite anterior, ci se modifică reciproc, mai ales datorită participării la procesele de muncă) : **e.** formarea capacităţii de a lua decizii asupra programului de învăţare şi de a controla propria învăţare (deoarece învăţarea devine un act permanent, de-a lungul întregii vieţi, tinerii doresc să posede nu numai priceperea de a învăţa, ci şi abilitatea de a planifica şi decide asupra nevoilor proprii de învăţare) : **f.** accentuarea importanţei acordată naturii, structurii şi eticii relaţiilor umane în procesul de învăţare : **g.** sprijinirea prin învăţare a fiecărui tînăr de a-şi valorifica optim forţele cu care este înzestrat, în vederea realizării depline a aspiraţiilor ce-i călăuzesc drumul vieţii.

3. Noua calitate a învăţămîntului

cere o nouă calitate a cercetării pedagogice, care să o sprijine efectiv în atingerea unor niveluri mereu mai înalte.

Există condiţii optime pentru ca cercetarea să-şi îndeplinească această îndatorire şi ea o va îndeplini, dacă se va integra eficace în prima linie a frontului de optimizare a procesului instructiv-educativ şi va şti să-şi folosească prompt şi integral capacitatea.

În primul rînd este necesar să se înţeleagă clar că hotărîrile şi măsurile politice adoptate în vederea perfecţionării învăţămîntului nu constituie doar lumina, farul ce călăuzeşte acest proces, ci principala substanţă din care se elaborează strategiile pedagogice de perfecţionare.

Validitatea şi eficienţa sistemului de acţiuni pedagogice specifice integrării sînt funcţie de alinierea lui faţă de politica partidului şi de asimilarea acestei politici în structura şi funcţionalitatea sistemului, în care se armonizează — bineînţeles — elementele date de profilul spiritual al tinerilor, de teoriile avansate asupra învăţării, instruirii, formării, de progresul ştiinţei, tehnicii, culturii. Este, deci, vorba nu de o deducţie din politică, ci de o cosubstanţializare a politicii în modelele optimizatoare pe care cercetarea pedagogică este chemată să le elaboreze.

În al doilea rînd, considerăm că se impune o nouă practică a cercetării, înţelegînd prin aceasta întreg demersul, de la proiectarea pînă la implementarea rezultatelor cercetării. Mutarea accentului de pe investigaţiile „in vitro" pe cele „in vivo", folosirea metodologiei specifice cercetărilor-acţiune, efectuate în instituţiile de învăţămînt şi activităţile integrate, în strînsă colaborare cu cadrele didactice şi ceilalţi agenţi care participă la organizarea şi conducerea acestora, prezentarea rezultatelor cercetării mai ales în forma modelelor şi soluţiilor pe care organele de decizie şi cadrele didactice să le folosească direct pentru optimizarea procesului instructiv-educativ, cointeresarea tuturor factorilor responsabili ai învăţămîntului în valorificarea şi evaluarea produselor cercetării — iată doar cîteva din direcţiile către care trebuie să acţioneze cu hotărîre toţi cei care sînt angajaţi în investigaţia pedagogică.

În al treilea rînd, se cuvine să se aibă în vedere o importantă problemă de deontologie profesională şi anume că cercetătorul nu este expertul venit din afară pentru a examina o situaţie, pe care şi-o alege după plac şi apoi adoptă structurile logistice, de livrare a produsului la beneficiar. Funcţia sa este asemănătoare cu aceea a consultantului care lucrează împreună cu educatorul. El se foloseşte pentru a sprijini pe practician să determine şi să rezolve problemele cu care se confruntă în procesul instructiv-educativ şi aceasta îi cere, pe de o parte, să nu se cantoneze în perimetrul specialităţii sale, ci să-şi structureze şi să-şi dezvolte o formaţie pluridisciplinară (după cum se ştie, cercetarea fracţionată a învăţămîntului a lăsat neexplorat tocmai teritoriul care include caracterul specific al acestuia), iar pe de altă parte, să-şi fortifice abilitatea de a cultiva relaţii fecunde cu cadrele didactice, fiind convins că eficienţa cercetării depinde nu numai de calitatea inovaţiei pe care o produce, ci şi de atitudinile beneficiarilor faţă de ea.

În al patrulea rînd, metodologia şi rezultatele investigaţiei pedagogice trebuie să fie încorporate în sistemul de pregătire şi perfecţionare a cadrelor didactice şi în munca de îndrumare şi control exercitată la toate nivelurile învăţămîntului.

Însfîrşit, cu riscul de a ne repeta, accentuăm necesitatea ca fiecare cercetător să fie deplin conştient că orice inovare pedagogică implică viziunea asupra viitorului, asupra omului şi a proiectului de societate prefigurate în documentele programatice ale partidului. În orice autentică inovaţie, deci, trebuie să fie evidentă orientarea dată de partid programului de educaţie şi noii calităţi a învăţămîntului, după cum orice cercetare poate fi considerată încheiată numai atunci cînd principalul beneficiar, şcoala, asimilează rezultatele acesteia şi, ca urmare, înregistrează un vădit progres.

PREMISE DE BAZĂ ALE TRANSFORMĂRII CANTITĂȚII ÎNTR-O NOUĂ CALITATE ÎN EDUCAREA TINERETULUI ȘCOLAR

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Succesele remarcabile obținute de țara noastră în edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate determină în actuala etapă o creștere intensivă a potențialului intelectual și moral al societății, o legătură tot mai strînsă între progresul tehnico-economic și social-politic. Pe această bază se creează noi perspective de îmbogățire a tuturor laturilor modului de viață socialist, pentru realizarea cu succes a complexelor probleme ale dezvoltării multilaterale a personalității membrilor societății noastre socialiste în general și a tineretului în special.

Se poate afirma — cu legitimă mîndrie — că alături de celelalte sectoare de activitate, prin grija și îndrumarea permanentă a conducerii superioare de partid și de stat, școala românească a acumulat o vastă experiență care-i va asigura obținerea unei calități superioare celei de pînă acum în pregătirea și formarea tinerei generații.

În recenta cuvîntare ținută la cea de-a XI-a Conferință pe țară a U.A.S.C.R., secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a dat o înaltă apreciere rezultatelor „obținute în înfăptuirea măsurilor de modernizare a învățămîntului, în ridicarea nivelului general al școlii românești de toate gradele"..., a trasat sarcini de o însemnătate deosebită în vederea perfecționării conținutului activității de formare și pregătire a tineretului în concordanță cu ritmul revoluționar pe care-l înregistrează în desfășurarea sa acest important domeniu al cunoașterii și activității umane.

Realizările obținute ca și cerințele noi ale dezvoltării societății noastre permit și determină în același timp un progres continuu și în domeniul cercetării pedagogice, al fundamentării științifice a problemelor cheie ale educației comuniste.

În studiul de față ne propunem să supunem opiniei publice a cadrelor didactice unele reflecții care vizează anumite premise ale măririi eficienței muncii educative cu elevii.

Perfecționarea pregătirii cadrelor didactice de toate gradele pentru munca de educație

Pedagogia românească beneficiază în ultimii ani de formularea magistrală a conceptului de cadru didactic „specialist și educator comunist", elaborat de tovarășul Nicolae Ceaușescu. Reliefarea esenței revoluționare a acestui concept a determinat în practica școlară o mare efervescență concretizată în căutări deosebit de valoroase. Numeroasele lucrări elaborate pentru susținerea examenelor de definitivat — gradul II și gradul I — în învățămîntul preșcolar, general, liceal și special reflectă pașii importanți parcurși de școala noastră în vederea adîncirii caracterului formativ al procesului de învățămînt, al angajării unui număr din ce în ce mai mare de cadre didactice în perfecționarea pregătirii lor ca specialiști și educatori comuniști.

Partidul nostru, dînd o înaltă apreciere aportului cadrelor didactice la edificarea societății socialiste și comuniste, se preocupă totodată de crearea de noi condiții pentru perfecționarea pregătirii lor. Un loc deosebit îl ocupă în acest context Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iulie 1977 cu privire la organizarea unor cursuri de pregătire post-universitară în domeniile psihologie-pedagogie și sociologie. Cadrele didactice ce urmează să beneficieze de aceste cursuri — printre care, după părerea noastră trebuie să fie în primul rînd cele cu muncă de răspundere (inspectori, directori, metodiști, diriginți, profesori educatori din casele de copii și centre de ocrotire a minorilor) — vor avea prilejul să se pună la curent cu cele mai noi cuceriri din domeniul pedagogiei, psihologiei și sociologiei.

Pentru a se asigura o cuprindere cît mai largă, aceste cursuri ar trebui concepute și organizate sub forme cît mai variate — cursuri de zi, serale, prin corespondență, pe profile și specialități, care

să asigure o pregătire teoretică și aplicativă la nivelul cerințelor pedagogiei moderne, să-și aducă o contribuție cît mai mare la îndeplinirea hotărîrii conducerii partidului menționate mai sus.

Totodată, acest mod de organizare a acestei forme de perfecționare a cadrelor didactice va permite realizarea într-o manieră nouă a principiului integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Se vor putea iniția vaste experimente psihopedagogice, se vor introduce cu mai mare rapiditate noile cuceriri științifice în practica școlară.

Catedrele universitare, cărora li se va încredința această responsabilitate, vor aduce fără îndoială un aport important la perfecționarea pregătirii celor ce sînt chemați la rîndul lor să pregătească și să formeze tînăra generație.

În perioada care a trecut de la Hotărîrea C.C. al P.C.R. din iulie 1977 comuniștii, cadrele didactice din învățămîntul superior au inițiat și desfășurat ample cercetări pentru găsirea unor soluții cît mai eficiente pentru înfăptuirea în cele mai bune condiții și cu rezultate cît mai mari a acestei hotărîri.

Introducerea ritmică a rezultatelor cercetărilor psiho-pedagogice și sociologice în activitatea fiecărei școli

Rezolvarea problemelor teoretice și practice ale educării comuniste a tineretului nostru la nivelul unor înalți parametri calitativi depinde într-o măsură considerabilă de dezvoltarea științelor pedagogice, de măsura și ritmul aplicării cuceririlor științifice în practica școlară.

Complexitatea procesului educațional, numeroasele probleme noi de specialitate, cărora profesorul educator e chemat să le răspundă, la care se adaugă uneori și o insuficientă pregătire psihopedagogică teoretică și practică, conduc în numeroase cazuri la teamă și lipsă de angajare în abordarea și rezolvarea unor aspecte esențiale pentru dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor.

Multe rezultate valoroase, rod al unor strădanii îndelungate ale unor cercetători din acest domeniu rămîn nejustificate ; aplicarea lor e facultativă, depinzînd doar de pasiunea, interesul și pregătirea cadrelor didactice, în timp ce practica impune soluții științifice pentru perfecționarea continuă a procesului formării tinerei generații. Din păcate, înțelegerea valorificării rezultatelor cercetării se oprește de cele mai multe ori la simpla lor publicare, în timp ce masa cadrelor didactice este lipsită de instrumente științifice de abordare a unor probleme educaționale importante.

Așa cum în producția materială introducerea celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii este obligatorie, considerăm că ar fi necesar ca și în școală rezultatele valoroase ale cercetării din domeniul educației să beneficieze de un normativ asemănător, în vederea introducerii și generalizării lor în activitatea cadrelor didactice. În acest sens, de o importanță majoră este organizarea unui **nucleu de colaborare interdisciplinară** format din cei mai reprezentativi pedagogi, psihologi și sociologi, care să funcționeze pe lîngă și sub îndrumarea Ministerului Educației și Învățămîntului, care să elaboreze instrumente științifice de cercetare în domeniul educației, să analizeze periodic rezultatele obținute și, îndeosebi, să stabilească modalitățile și căile de introducere și generalizare a descoperirilor valoroase în toate școlile.

Eficiența unor asemenea măsuri s-ar reflecta fără îndoială și pe plan editorial ; presa pedagogică și Editura didactică și pedagogică ar putea publica sistematic lucrări care să reflecte gîndirea și experiența școlii socialiste românești și s-o facă cunoscută și peste hotare, la un nivel net superior celui actual. Organizarea acestui for de coordonare și aplicare a rezultatelor cercetării științifice psihopedagogice și sociologice și-ar aduce o contribuție însemnată la realizarea integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, determinînd un adevărat salt calitativ în acest domeniu, asigurînd o comunicare rapidă și permanentă între cerințele practicii, soluțiile teoretice și reflectarea lor în învățămîntul de toate gradele.

Înarmarea cadrelor didactice cu o metodică generală a muncii de educație comunistă

Realizarea unui nou salt calitativ în procesul de formare a personalității, multilateral dezvoltate a elevilor este în mare măsură condiționată și de înarmarea fiecărui cadru didactic cu o tehnică și tehnologie educațională modernă. Concepția materialist-dialectică, care stă la baza metodologiei pedagogiei socialiste, constituie garanția unei abordări științifice a fenomenelor educaționale și găsirii celor mai eficiente soluții practice.

Complexitatea muncii de educație comunistă impune cu necesitate organizarea unui colectiv de cercetare psihopedagogică la nivel național, care să poată fundamenta și elabora o metodică generală a muncii de educație comunistă a elevilor. O astfel de lucrare ar impune abordarea concomitentă a bazelor generale ale metodicii de educație comunistă, stabilirea conținutului acesteia și pe această bază elaborarea unor metodici pe ramuri ale educației, cum ar fi : politico-ideologică, morală, estetică etc., precum și metodici pentru diferite forme de activități educative ca : în afară de clasă și extrașcolară, munca dirigintelui, acti-

vitatea organizațiilor șoimii patriei, pionierilor și UTC-ului din școală și altele. În acest fel, într-o perioadă relativ redusă de timp s-ar putea realiza o lucrare — evident susceptibilă de îmbunătățiri — care, pe baza experienței acumulată pînă în prezent, ar îmbogăți teoria și practica muncii educative și ar fi de un real folos în activitatea cadrelor didactice. Desigur, vedem această lucrare ca rezultat al unei largi colaborări între cadrele din domeniul cercetării cu cele din învățămîntul de toate gradele și cu organele de conducere ale organizațiilor de copii și tineret.

Fundamentarea unei asemenea opere pedagogice presupune, alături de valorificarea curajoasă a experienței pozitive a școlii românești și de peste hotare, învingerea unor greutăți obiective, o luptă hotărîtă cu unele atitudini și concepții rămase în urmă, care reprezintă o frînă în calea realizării saltului calitativ ce se impune și în domeniul muncii de educație. Ne referim aci la teama, ocolirea unei angajări ferme pentru soluționarea unor probleme mai dificile, teamă izvorîtă mai ales din lipsa de încredere în posibilitățile științei pedagogice de a rezolva astfel de probleme cu care se confruntă cadrele didactice, părinții și elevii în actualele condiții ale dezvoltării vieții moderne.

Elaborarea și introducerea unor criterii pedagogice de evidență și apreciere a eficienței procesului educațional

Succesul muncii educative depinde în mare măsură de evidența sistematică și aprecierea obiectivă a rezultatelor ei. Unii profesori confundă de multe ori evidența activităților educative cu eficiența lor. Desigur, este bine să știm cîte acțiuni (conferințe, informări, ședințe, convorbiri, excursii, vizite etc.) au avut loc ; dar mai important este să observăm și să influențăm transformările ce au loc în dezvoltarea elevilor, locul și ponderea acestor acțiuni în procesul educativ.

Planificarea, organizarea și conducerea eficientă a muncii educative, presupune cunoașterea realizărilor obținute în formarea și dezvoltarea fiecărui elev și a colectivului în ansamblu, nivelul educațional atins în diferite etape. Prin aceasta trebuie înțeles gradul la care s-a ajuns în formarea anumitor trăsături, locul pe care acestea îl ocupă în ansamblul formării profilului moral, precum și măsura în care ele s-au stabilit, au devenit convingeri și deprinderi în comportamentul general al elevului. Aceasta reflectă eficiența muncii educative care trebuie să se concretizeze în acele transformări, care au loc în conștiința și conduita elevului, în faptele, acțiunile lui, în poziția și atitudinea față de colectiv, de muncă și viață in general.

Este foarte greu de măsurat și apreciat comportamentul elevilor. Aceasta impune educatorului să cunoască temeinic deprinderile, obiceiurile și obișnuințele stabile, schimbările survenite și durata, calitatea lor etc. Este necesară pătrunderea — cu maximum de grijă și tact — în lumea spirituală intimă a elevului, cunoașterea aspirațiilor, dorințelor, motivelor care-i determină comportamentul ; de analizat dacă între cunoștințe și fapte este o concordanță deplină, sau dacă primele nu constituie doar un înveliș exterior al unui comportament complet contrariu. Adeseori, motivele conduitei sînt ascunse, greu de sesizat ; alteori, conduita nu exprimă starea lui intimă, ba chiar vine în contradicție cu trăirile sale autentce. De aceea, aprecierea trebuie făcută nu după manifestările exterioare, sau după ceea ce afirmă, ci în primul rînd după rezultatele activității, după atitudinea față de muncă, de oameni, de problemele de viață.

În aprecierea cît mai exactă a nivelului educativ al elevilor este imperios necesară îndepărtarea subiectivismului ; aprecierea, făcută sub impulsul de moment — în urma unei abateri sau a unui succes obținut de către elev — fără a lua în considerare întreaga lui comportare, în cele mai diverse împrejurări (la orele de clasă, în afara școlii, în raporturile cu colegii, în familie etc.), va fi evident inexactă și deci dăunătoare.

Încercînd să sintetizăm elementele ce trebuie să stea la baza unei aprecieri obiective a eficienței muncii educative, deci a nivelului realizat de elev în formarea sa, subliniem necesitatea luării în considerare a unor criterii complexe : intelectual (volumul de noțiuni moral-politice al elevului), practic (corespondența dintre conduită și pregătire teoretică), motivațional (motivele esențiale ale comportamentului).

Înarmate cu un sistem științific de măsurare și apreciere a nivelului de dezvoltare multilaterală a elevilor de diferite vîrste, cadrele didactice își vor putea spori substanțial contribuția la rezolvarea competentă a problemelor esențiale ale școlii și societății românești, la formarea tinerei generații.

Lărgirea sistematică a sferei de cuprindere a elevilor în activități în afară de clasă și extrașcolare, pînă la generalizare

O verigă importantă în sistemul muncii de educație comunistă o constituie activitatea extrașcolară a elevilor, care, în condițiile unei organizări și desfășurări în conformitate cu cerințele pedagogiei moderne, reprezintă o premisă importantă pentru realizarea celei mai strînse legături între școală și viață, între știință și

practică, determinînd dezvoltarea creativității elevilor.

Activitatea în afară de clasă joacă un rol esențial în viața elevilor, în educația lor morală, în formarea unei atitudini active față de viață, a unei responsabilități sporite față de datoria socială. Rezultatele deosebite obținute de elevii care au participat și participă la diversele manifestări și activități, cum sînt „Olimpiadele", concursurile tehnice. Festivalul național „Cîntarea României" și altele, constituie cele mai elocvente dovezi ale importanței acestor activități pentru formarea tineretului. Aceste rezultate pledează de la sine pentru extinderea acestor activități în afară de clasă, pentru cuprinderea, după posibilitățile și aptitudinile lor a tuturor elevilor, dezvoltînd încrederea în forțele proprii și trezind interesul și ambiția pentru obținerea de rezultate bune la învățătură și a celor cu posibilități mai reduse. S-ar pune astfel capăt unor practici deficitare ce mai au loc în unele școli, care permit desfășurarea unor activități în afară de clasă și extrașcolară numai elevilor foarte buni la învățătură și care nu pun probleme din punctul de vedere al comportării.

Studiul efectuat asupra unui însemnat număr de copii și tineri cu devieri de comportament ne-a evidențiat faptul că lipsa obținerii unor rezultate satisfăcătoare la învățătură i-a scos de sub influența educativă a școlii. Lipsiți de satisfacții în domeniul fundamental pentru viața lor de elevi, ei caută satisfacții în afară de școală, de obicei în micromedii cu preocupării negative, care, nu numai că-i acceptă, dar nu rareori îi și caută. În același timp, practica unor profesori pasionați, cu o înaltă responsabilitate față de munca lor, ne-a demonstrat că atragerea unor elevi-problemă în activități în afară de clasă și extrașcolară, în care să se poată afirma, i-a determinat pînă la urmă și ajutat să-și corecteze devierile de comportament, să se integreze în viața școlii și să răspundă cerințelor acesteia.

Organizarea și desfășurarea unor activități interesante, atractive în afară de clasă și extrașcolare pentru toți elevii — din clasa I pînă la absolvirea școlii — reprezintă o premisă esențială a măririi eficienței muncii educative și în același timp un vast domeniu de căutări, cercetări, precum și realizarea unor colaborări cît mai strînse între școală, familie, instituții sociale și unități productive.

Stimularea, îndrumarea și conducerea sistematică a procesului de autoeducație a elevilor

Pregătirea elevilor pentru autoeducație apare ca o problemă pedagogică de o tot mai mare actualitate atît din punct de vedere teoretic, cît și din punct de vedere practic. Ea reclamă abordarea și găsirea acelui arsenal de mijloace și metode, cu care, elevul înarmat de către educator poate și devine un factor activ în procesul propriei educații. De aceea, depășirea enunțului teoretic : elevul obiect și subiect al activității instructiv-educative și stabilirea unui sistem instituționalizat de îndrumare practică a procesului de autoperfecționare a elevilor preadolescenți și adolescenți, se înscrie fără rezervă printre premisele de bază ale perfecționării muncii educative în școală.

Școala în ansamblu, prin întregul proces instructiv-educativ, trebuie să urmărească în ultima instanță trezirea spiritului de independență, de formare a capacității de autoinstruire și autoeducație la elevi. În funcție de specificul fiecărui obiect de învățămînt, fiecare profesor poate aduce o contribuție importantă în acest sens, dispunînd de largi și variate posibilități de îndrumare a procesului de autoeducație.

Ignorarea de către educatori-profesori, părinți a necesității și posibilității unor elevi de a desfășura o activitate largă de autoeducație, dăunează muncii educative în general, fiind una din cauzele principale ale eficienței scăzute ale acestei activități. Căci dacă autoeducația este determinată în primul rînd de procesul de educație, fiind în fond un salt calitativ al acesteia, pe o anumită treaptă de dezvoltare a elevului, dacă nu se produce această preocupare pentru autoperfecționare, apar greutăți în desfășurarea procesului educativ. Numai în măsura în care elevul însuși acționează alături de educator pentru formarea propriei personalități, măsurile educative preconizate din partea celor vîrstnici sînt privite și însușite în mod corespunzător. Altfel, el respinge deseori cerințele educatorilor, deoarece le consideră ca încălcări ale spiritului său de independență, ca o subapreciere a capacității lui de a se comporta. În astfel de condiții cerința venită din partea educatorului, nu numai că nu-și exercită influența educativă, dar poate să aibă un efect contrariu. De aceea, munca de îndrumare și conducere sistematică a procesului de autoeducație trebuie privită ca un proces vital în vederea realizării unui salt calitativ în activitatea educativă cu preadolescenții și adolescenții, o componentă esențială a muncii în școală.

* * *

Desigur, există încă numeroase rezerve interne în fiecare școală, care pot fi valorificate în scopul perfecționării activității educative. Cele arătate mai sus sînt numai cîteva din problemele ce se înscriu cu prioritate, după părerea noastră, în rîndul celor care pot contribui la ridicarea nive-

lului calitativ al procesului de educaţie în şcoală, al îndeplinirii sarcinilor ce revin cadrelor didactice, subliniate de secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu la cea de-a XI-a Conferinţă Naţională a U.A.S.C.R. : „Înfăptuirea neabătută a programului de dezvoltare şi perfecţionare a învăţămîntului impune intensificarea activităţii cadrelor didactice, creşterea spiritului lor de răspundere şi combativitate, odată cu sporirea preocupării pentru îmbogăţirea continuă a cunoştinţelor proprii în raport cu cele mai noi cuceriri ale geniului uman" [1].

[1] NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare rostită la cea de-a XI-a Conferinţă Naţională a U.A.S.C.R.*, „Scînteia" din 25 februarie 1978.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUŞESCU : *Raport la Conferinţa Naţională a Partidului Comunist Român*, 7–9 decembrie 1977, Ed. politică, Bucureşti, 1977.
2. NICOLAE CEAUŞESCU : *Cuvîntare rostită la Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1977*, Ed. politică, Bucureşti, 1977.
3. NICOLAE CEAUŞESCU : *Cuvîntare rostită la cea de-a XI-a Conferinţă Naţională a U.A.S.C.R.*, „Scînteia", din 25 februarie 1978.
4. V. I. MONAHOV : *K vaprosu o vliavlenii pokazatelei vospitanosti şcolnicov*, „Sovetskaia pedagoghika", Nr. 9/1973 şi 2/1977.
5. A. B. ZACUMOVSKI : *Diagnostica moralnoi vospitanosti licinosti*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 7/1970.
6. S. NĂSTĂSESCU CRUCERU : *Îndrumarea şi conducerea muncii de autoeducaţie în şcoala noastră*. (Teză de doctorat), Iaşi 1969.

O lucrare care atestă statutul pedagogiei educaţiei fizice şi sportului*

Ca şi în celelalte ştiinţe, şi în pedagogie apar noi ramuri care caută să fundamenteze ştiinţific şi să construiască o bază teoretică pentru deosebitele laturi ale omului multilateral dezvoltat. Una din aceste noi ramuri, care îşi afirmă în prezent un statut şi care a dat naştere la o literatură de specialitate, este pedagogia educaţiei fizice şi a sportului.

Şcoala şi pedagogia din ţara noastră au în această direcţie o tradiţie ce nu poate fi nesocotită, tradiţie care constituie unul din pilonii pe care s-a clădit această nouă disciplină de ramură. Autorul prezentei lucrări, care predă de circa 25 de ani pedagogia la Institutul de cultură fizică şi sport este unul din promotorii pedagogiei sportive, disciplină pe care nu a limitat-o numai la tineretul de vîrstă şcolară, desfăşurată doar în cadrul acestei instituţii, ci a extins-o la toate vîrstele, la sportivii amatori şi de performanţă, la cei care s-au dedicat muncii de antrenor, ca şi la cei ce practică exerciţiile fizice pentru a-şi păstra şi îmbunătăţi condiţia fizică.

Pedagogia educaţiei fizice şi sportului a fost precedată de o serie de lucrări elaborate de autor, în care alături de experienţa personală şi a literaturii pedagogice a analizat şi a desprins concluzii şi norme dintr-un număr de experimente efectuate în instituţii şcolare de diferite grade: **Probleme pedagogice în educaţia fizică** (Editura U. C. F. S., 1966), **Pedagogie. Probleme pedagogice în activitatea de educaţie fizică şi sport** (Editura Stadion, 1970), **Rolul educaţiei fizice în formarea omului** (Editura Stadion, 1972).

Structura lucrării reprezintă unul din aspectele ei pozitive, constituind nu o limitare la explicarea teoretică a conceptelor de specialitate, ci referindu-se la aplicarea lor la disciplina respectivă: educaţia fizică, sportul, turismul. De asemenea, se evidenţiază faptul că educaţia fizică, sportul, turismul sînt componente ale educaţiei permanente, că aceste activităţi au efecte nu numai în ceea ce priveşte condiţionarea fizică, ci şi în ce priveşte formarea pe plan moral în definirea şi structura personalităţii umane.

Tot din structură desprindem triada care condiţionează formarea personalităţii sportivului: ereditatea, mediul, educaţia, precum şi factorii prin care se asigură formarea lui: familia, instituţiile şcolare, instituţiile şi asociaţiile sportive, turistice etc. Munca educatorului, a antrenorului este eficientă numai în măsura în care ei cunosc şi acţionează potrivit acestei condiţionări şi acestor factori.

Autorul nu pierde din vedere că profesorul de educaţie fizică şi antrenorul sînt în fond educatori ai unui colectiv, că între ei şi familie trebuie să se stabilească o relaţie de colaborare pentru realizarea aceluiaşi obiectiv educativ. În lucrarea sa, conf. univ. dr. N.N. Ceauşescu face o incursiune în trecutul educaţiei fizice şi sportului pe plan universal — cap. **Evoluţia şcolii şi pedagogiei educaţiei fizice şi sportului pe plan mondial** are un subcapitol privind sistemele de educaţie fizică — şi pe plan naţional, referindu-se la începuturile şi dezvoltarea acestei activităţi, care în ultimii ani a luat o dezvoltare de masă. Sînt evidenţiate contribuţiile lui George Moceanu, „părintele gimnasticii româneşti", Constantin Kiriţescu, apreciatul autor al **Palestricii**, lucrare unicat în literatura de specialitate, şi unul din cei care a prezentat şi explicat baza anatomo-fiziologică a educaţiei fizice, Virgil Bădulescu, cu un rol important în propagarea cunoştinţelor despre sport-turism şi în stimularea unui număr cît mai mare de tineri şi maturi spre aceste activităţi. În acelaşi timp au fost puse în evidenţă preocupările unor profesori şi pedagogi (P. Poenaru, S. Bărnuţiu, I.P. Eliade, Şt. Velovan, Petru Pipoş, Şt. C Michailescu, Spiru Haret, Ion Slavici, Ion Creangă, Vladimir Ghidionescu, Ştefan Bârsănescu, Stanciu Stoian, Anghel Manolache etc.) cu contribuţii de precursori ai acestei discipline pedagogice noi. Autorul se ocupă şi de procesul modernizării predării educaţiei fizice şi sportului, pentru a ridica astfel desfăşurarea acestei activităţi la nivelul ştiinţific şi al cerinţelor actuale, a-i asigura o mai mare eficienţă şi a o propaga în rîndul întregului popor (capitolul **Direcţii de modernizare a şcolii româneşti. Implicaţii didactice şi educative în munca pedagogică a profesorului de educaţie fizică şi a antrenorului**).

M-am limitat a prezenta cîteva aspecte meritorii ale **Pedagogiei educaţiei fizice şi sportului** pentru a semnala atenţiei cadrelor didactice, antrenorilor şi celor interesaţi o lucrare de pedagogie românească care — depăşind faza cînd acestei componente a procesului educativ i se acorda un capitol — constituie nu numai un început meritoriu, ci confirmă statutul dobîndit de această ramură nouă a pedagogiei, demonstrînd şi celor care se mai îndoiau că ea se dezvoltă şi îndeplineşte un rol important în procesul de educaţie.

Octavian IONESCU

* NICOLAE N. CEAUŞESCU, **Pedagogia educaţiei fizice şi sportului**, Editura Sport-Turism, Bucureşti, 1976.

ȘCOALA ȘI ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ A ELEVILOR

Prof. dr. VASILE POPEANGĂ

1. Pedagogia contemporană a inclus printre ideile sale fundamentale aserțiunea că dezvoltarea accelerată a științei contemporane implică revizuirea actului învățării și accentuarea caracterului formativ al școlii. Explozia informațională, uzura rapidă a cunoștințelor și progresul tehnic, atît de dinamic, pe care-l înregistrează lumea contemporană au implicații pedagogice profunde și produc mutații la nivelul sistemului de învățămînt, în profilul instituțional al școlii și în structura actului de predare-învățare.[1] Activitatea independentă a elevilor desfășurată de ei în diferite forme sau modalități de organizare a devenit componentă a unui sistem activ de învățare.

Activitatea independentă a elevilor se desfășoară, în raport cu amploarea și obiectivele ei, în familie, școală, întreprinderi productive, instituții culturale. În orice cîmp pedagogic s-ar desfășura, activitatea independentă intră în sfera actului învățării. Aceste cîmpuri pedagogice diferite dau actului învățării un **caracter situațional,** în sensul că acest act e influențat de variabilele de spațiu și timp în care se desfășoară. Din această cauză proiectarea și organizarea unei instituții școlare, ca spațiu pedagogic în care se desfășoară actul de predare-învățare, are ca una din componentele sale **satisfacerea exigențelor unei activități independente creatoare a elevilor.**

Pentru școală ca instituție educativă se ridică următoarele probleme pedagogice privind proiectarea și organizarea ei ca spațiu educativ în care se desfășoară activitatea independentă a elevilor : a) proiectarea structurilor școlare în cadrul cărora se desfășoară activitatea independentă și a funcțiilor educative pe care trebuie să le îndeplinească ; b) instituționalizarea formelor de activitate independentă ; c) lărgirea cîmpului pedagogic în care se poate desfășura activitatea independentă prin cooperare cu întreprinderile economice și instituțiile cultural-educative ; d) îndrumarea pedagogică a muncii independente și evaluarea ei. O teorie a școlii ca instituție educativă și proiectarea procesului de învățare nu pot evita dezbaterea și rezolvarea acestor probleme izvorîte din tendința tot mai accentuată de modernizare a învățămîntului și creare în școală a unui sistem activ de învățare.

2. Pentru a spori eficiența activității independente a elevilor se ridică întrebarea : ce structuri sînt necesare în cîmpul pedagogic al școlii, încît ea să ofere elevilor adevărate resurse de învățare pe care ei să le utilizeze în mod creator ? Învățarea independentă într-o școală nu e posibilă fără existența acestor resurse, la care elevul să apeleze și pe care să le utilizeze în funcție de nevoile sale intelectuale și scopurile pe care el le urmărește. Existența acestor resurse e o cerință a activității independente.[2] Proiectînd cîmpul pedagogic în care se desfășoară activitatea independentă, consiliul profesoral poate lua în considerare resursele pe care le prezintă pentru ea următoarele structuri ale unui sistem flexibil de organizare a activității de predare-învățare : sala de clasă, laboratoarele de diferite specialități, atelierele școlare, centrul de documentare, cabinetele speciale pentru activități desfășurate de microgrupuri (muzică, matematică, cercuri de creație literară etc.), săli pentru activitatea cultural-sportivă.

Fiecare din acestea dispune de resurse specifice de învățare și oferă un cadru adecvat pentru activitatea independentă. Vom stărui numai asupra a două dintre ele : clasa ca un spațiu multimedia de învățare și centrul de documentare. Sala de clasă tradițională care dispune de tablă, hărți și tablouri nu mai corespunde cerințelor actuale de dezvoltare a aptitudinilor și abilităților elevilor. O sală de clasă adecvată unui învățămînt modern trebuie să dispună de mijloace audio-vizuale. Referindu-mă la experiența didactică a unor școli, aș remarca faptul că am întîlnit la Liceul din Chișineu Criș utilizarea unei catedre de o construcție specială — utilizată și de școala noastră în unele săli — care dispune de spații pentru mijloace sonore (magnetofon, picup), are un mic

1. G. BERGER, *L'Homme moderne et son éducation*, P.U.F., 1962, p. 115.

2. Raportul CERI, *Probleme practice în proiectarea sistemelor de învățare*, în „*Caiete de pedagogie modernă*," 6, E.D.P., 1977, p. 41.

ecran mobil pentru proiecții. O sală de clasă înzestrată cu mijloace multimedia dispune de televizor și mijloace de documentare : dicționare, cărți de referință etc. Astfel ea oferă condiții de informare imediată, operativă și stimulează activitatea independentă a elevilor.

Centrul de documentare care să dispună de resurse variate de informare și să fie un cadru potrivit pentru activitatea independentă a rămas în multe privințe un deziderat pedagogic. Un asemenea centru e compus dintr-o bibliotecă organizată științific, cu un fond de cărți bogat, dintr-o sală de lectură alăturată și din alte mijloace de informare : colecții de ziare și reviste, discotecă, benzi imprimate, aparate de multiplicat etc. O bibliotecă școlară care este numai un depozit de cărți și exercită numai un rol de difuzare a cărților printre elevi nu îndeplinește decît într-o mică măsură atribuțiile unui centru de documentare. Tendința de regrupare într-un centru unitar a surselor informaționale se manifestă pe plan școlar întrucît astfel se mărește simțitor resursele didactice ale bibliotecii și se întărește rolul ei în procesul de învățare. [3]

Funcționalitatea structurilor pedagogice ale școlii se asigură prin respectarea unor principii praxiologice pe care conducerea școlii le face cunoscute atît elevilor, cît și educatorilor. Aceste principii sînt următoarele : **a)** asigurarea unui caracter deschis fiecărui spațiu didactic sau centru de resurse de învățare din școală, în sensul că elevul îl poate folosi pentru documentarea sa în timpul său liber ca și în timpul afectat pentru elaborarea unor lucrări în grup ; **b)** integrarea funcțională sub raport pedagogic manifestată în satisfacerea aceleiași nevoi educative din școală : perfecționarea actului de învățare și sporirea randamentului în muncă al elevilor ; **c)** stabilirea de relații interfuncționale determinate de faptul că în activitatea lor independentă elevii apelează la surse informaționale diferite din laboratoare și centrul de documentare ; **d)** coordonarea pedagogică asigurată de conducerea școlii și corpul ei de educatori.

3. Școala contemporană înregistrează o creștere dinamică a **spațiului său pedagogic**, în a cărui structură au intrat organic atelierul-școală din întreprindere, loturile școlare, sălile de teatru, cluburile pentru tineret, sălile-clasă din muzee, săli de lectură din biblioteci publice. Cîmpul de acțiune în care se poate desfășura munca independentă a elevilor s-a lărgit considerabil datorită activității productive, ale cărei resurse educative au devenit obiect de investigație pedagogică. [4] În atelierele școlare elevii pot efectua, prin activități independente, schițe de concepție a unui reper, machete și prototipuri și pot dobîndi informații despre tehnologia executării produsului sau despre rezistența materialelor. Unele activități independente ale elevilor solicită din partea lor investigații economice în întreprinderi, cercetări de teren pentru lucrări de geografie, documentare în muzee, arhive sau pe șantiere arheologice, investigații în zone folclorice etc. Astfel se lărgește considerabil spațiul pedagogic în care se desfășoară activitatea independentă a elevilor, ducînd la întrepătrunderea organică a școlii cu activitatea productivă și culturală. Organizarea și îndrumarea activităților independente dintr-o arie pedagogică atît de largă se face de către cadrele didactice ale școlii, care devine din ce în ce mai pronunțat o instituție socială, fără frontiere fixe pe care relativa ei autonomie i le-a dat în decursul dezvoltării sale istorice.

4. Îndrumarea pedagogică a activității independente, componentă a unui sistem activ de învățare, se asigură de educatorii școlii. Numai printr-o îndrumare atentă și statornică pe parcursul efectuării lucrării elevul își poate îndeplini rolul de subiect al formării sale profesionale. Privit sub raport temporal, actul îndrumării prezintă două faze : **proiectivă**, (îndrumarea făcută înainte de începerea activității) și **paralelă** cu activitatea independentă, deci pe parcursul efectuării ei. Sub raportul logicii pedagogice, secvențele activității de îndrumare a activității independente sînt următoarele : **a)** stabilirea tematicii lucrărilor independente efectuate de elevi, act efectuat de profesor în cooperare cu elevii sau de mai mulți profesori în cadrul unor activități interdisciplinare ; **b)** opțiunile elevilor pentru o temă sau anunțarea de către unii elevi a unor teme alese în mod independent în funcție de interesele lor. În caz că elevii efectuează în mod individual aceeași temă prevăzută în programă, se precizează că lucrarea va fi controlată și analizată în clasă ; **c)** îndrumarea prealabilă conține indicații privind documentarea, tehnica muncii individuale, modul de redactare a lucrării, interpretarea datelor, formularea concluziilor, elaborarea unui proiect de elaborare a lucrării (loc de muncă, sursă de documentare, programarea muncii etc.). Îndrumarea proiectivă se face cu întregul grup de elevi numai pentru dezbaterea problemelor generale comune activității independente și cu fiecare elev în parte sau microgrup pentru munca în echipă, atunci cînd se dau indicații de amănunt, specifice lucrării pentru care a optat elevul.

Pe parcursul desfășurării activității independente, elevul are nevoie de asistența pedagogică a educatorului său. Îndrumarea dată pe timpul efectuării lucrării vizează învingerea unor dificultăți de informare, interpretare a datelor, redactare a

3. N. MAC KENZIE, M. ERAUT, HYWEL C. JONES, *Arta de a preda și arta de a învăța*, trad. din l. franceză de M. Ghivirigă și St. Ghivirigă, E.D.P., 1975, p. 228.

4. Vezi în acest sens *Școala și producția*, coordonator P. Bărbulescu, Ed. Litera, 1976 ; C. PREDA, *Pedagogia și activitatea productivă*, E.D.P., 1977.

lucrării și corectarea unor erori sesizate de educator. Această îndrumare este eficientă nu numai pe plan intelectual, ci în mod deosebit pe plan comportamental, copilul învățînd din modelul comportamental al educatorului, modul de abordare a unei probleme, tehnica de muncă intelectuală, stăruința în elaborarea unei lucrări și din spiritul de cooperare cu elevii săi etc. În numeroase cazuri, activitatea independentă vizează rezolvarea unor probleme, experiențe de laborator, investigații istorice, folclorice, sociologice, confecționarea de repere în atelierele școlare, deci este o învățare de tip superior după tipologia stabilită de R. Gagné [5]. Performanțele înalte în această activitate depind nu numai de capacitățile elevului și de condițiile de muncă, ci și de îndrumarea care i s-a dat. Un act de îndrumare are loc și cu prilejul evaluării randamentului obținut de elevi în activitatea independentă. Îndrumările date cu acest prilej vizează îmbunătățirea performanței activității viitoare.

5. Instituționalizarea unor forme de comunicare a rezultatelor obținute de elevi în activitatea lor independentă și de confruntare de opinii, prin dezbaterea lor de către grupuri de elevi, constituie o modalitate de sporire a funcționalității educative a activității independente. Randamentul elevilor în activitatea lor independentă e apreciat în lecții, cu prilejul recapitulărilor finale, în dezbaterile purtate în cercurile de elevi. În unele școli, în special în licee, au dobîndit un caracter instituțional și alte forme de comunicare a rezultatelor și de apreciere colectivă a rezultatelor. Dintre aceste modalități instituționalizate semnalăm pe următoarele : **a)** *sesiunile de referate* și lucrări ale elevilor ; **b)** revistele școlare, **c)** lucrările de diplomă ale elevilor din anii terminali, **d)** expozițiile școlare.

Sesiunile de referate și comunicări ale elevilor au intrat în tradiția unor școli ca mijloc eficient de dezvoltare a spiritului creator al elevilor. E una din valențele lor educative care le fac mereu actuale. Ele lărgesc considerabil spațiul pedagogic în care se desfășoară activitatea independentă a elevilor. Referindu-mă la propria noastră activitate, am înregistrat în sesiunile din toamna fiecărui an școlar participarea a zeci de elevi din clasele ultime cu lucrări din domenii variate : pedagogie, istorie, teorie și critică literară, folclor, etnografie, istorie a învățămîntului românesc din Banat și Crișana. Enumerarea cîtorva titluri de lucrări prezentate în sesiunea din noiembrie 1977 e concludentă pentru a se remarca apelul la activitatea independentă și la gîndirea creatoare a elevilor : „Valori etice în lirica din zona Zărandului", „Obiceiuri și tradiții specifice satului Gurba : nunta", „Valori educative în folclorul din zona Bata", „Portul popular din Sîmbăteni", „Două secole de învățămînt românesc din satul Galșa", „Cetatea Siria — vestigiu al trecutului românesc", „Revoluția de la 1848 în părțile Șimandului", „Ziarul „Românul" din Arad în lupta pentru Unirea Transilvaniei cu Țara Mamă", „Folosirea elementelor de istorie locală și folclor din zona Ineu în educația patriotică a elevilor din clasele I—IV", „Activitățile din timpul liber al elevilor din clasele I—IV", „Relațiile dintre copii în timpul jocului", „Cultivarea dragostei față de simbolurile patriei".

Cele 80 de lucrări prezentate de elevi în sesiune au fost selecționate dintr-un număr mai mare de lucrări, care, prin problematica lor au adus elemente din domenii științifice nestudiate în liceul pedagogic : etnografie, sociologie a educației, estetică etc. Dacă la această modalitate de stimulare a activității independente a elevilor adăugăm și faptul că fiecare elev din anii terminali — învățători și educatoare — elaborează o lucrare de diplomă se conturează mai clar imaginea dimensiunilor activității de investigare pedagogică, literară, istorică, sociologică pe care elevii o desfășoară în mod independent și pentru care aprecierea chiar cu note maxime nu este elementul motivațional definitoriu.

Revistele literare constituie în viața unei școli un admirabil mijloc de cizelare a gustului elevilor și de dezvoltare a spiritului lor creator. Remarcabila lucrare a prof. T. Opriș [6] conturează resursele educative ale revistelor literare și rolul lor în formarea unor personalități marcante ale culturii române. Participarea elevilor la activitatea redacțională și publicarea în paginile revistei școlii a unor creații ale lor constituie un eficient element motivațional pentru o activitate independentă variată : lectură, cercetare în arhivă, investigație socială, creație literară și artistică, rezolvare de probleme. Expozițiile școlare cu lucrări efectuate de elevi în domeniul tehnicii și al activității productive au devenit mai frecvente în viața școlii, ilustrînd dezvoltarea abilităților manuale ale elevilor și a spiritului lor de inventivitate. Expozițiile și revistele școlare ca și reuniunile științifice stimulează activitatea independentă prin alimentarea patosului creator ca trăsătură a originalității personalității umane.

Datorită marilor ei resurse educative, activitatea independentă nu poate fi lăsată să se desfășoare în mod spontan și numai pe baza autocontrolului elevului. Valorificarea resurselor ei educative implică două acte ale conducerii școlii : proiectarea și integrarea ei ca element structural al procesului de învățare din școală și îndrumarea pedagogică făcută cu tact și devotament.

5. Cf. R. M. GAGNÉ, *Condițiile învățării*, traducere de E. Noveanu și Al. Lăzărescu, E.D.P., 1975.

6. T. OPRIȘ, *Revistele literare ale elevilor, 1834—1974*, E.D.P., 1977.

METODE DE FORMARE A CAPACITĂȚII DE DEMONSTRARE LOGICĂ LA ELEVI (Istorie, clasa a V-a)

MARIA VOICU
cercetător științific — I.C.P.P.

Dezvoltarea capacității de demonstrare logică la elevi este o cerință actuală; ea este determinată de necesitatea dezvoltării gîndirii științifice a elevilor (L. S. Vîgotski, E. N. Kabanova-Meller, J.S. Bruner, G. Pòlya, I. Mânzat ș.a.) [1] **și de nevoia de a-i deprinde cu stilul rațional al activității intelectuale necesar pentru munca independentă (I. A. Samarin)** [2].

În condițiile în care viața socială ne impune un ritm accelerat de dezvoltare a gîndirii trebuie să acționăm în vederea dezvoltării capacității de demonstrare științifică la elevi, folosind metoda dirijării prin procedee psihopedagogice adecvate. Importanța și rolul dirijării în procesul de formare a capacității de demonstrare a fost subliniat și de către P. P. Blonski [3]**. După opinia sa, această capacitate nu se dezvoltă spontan, ci numai în cadrul unui proces de învățămînt bine organizat. El a insistat asupra rolului activ pe care trebuie să-l aibă educatorul în dezvoltarea gîndirii logice a copilului. Referindu-se la rolul profesorului în dialogul său cu elevii, G. Pòlya** [4] **arăta că acesta trebuie să-i învețe să demonstreze.**

Dacă în procesul instruirii vom continua să punem accent numai pe înțelegerea intuitivă, fără să recurgem la o îmbinare a acesteia cu raționamentul deductiv, înseamnă că elevii vor rămîne fără experiența logică necesară. Sarcina noastră este să îmbogățim posibilitățile elevilor de a-și argumenta propriile lor afirmații și de a acționa astfel, încît întemeierea logică să devină o condiție internă a gîndirii lor.

OBIECTIVE ȘI IPOTEZE

Obiective:

1. Determinarea particularităților psihologice ale demonstrației logice la școlari (clasa a V-a);

2. Investigarea influenței pe care o exercită analiza logică și informația verbală cu conținut relevant în elaborarea structurilor logice care stau la baza raționamentului deductiv.

Ipoteze:

1. **Metoda învățării prin descoperire dirijată** poate fi un factor favorizant, care accelerează elaborarea procedeelor intelectuale de argumentare și raționare logico-deductivă;

2. Informația verbală cu conținut relevant și analiza logică facilitează **conștientizarea relațiilor** existente între judecăți **și a criteriilor științifice** după care se operează selecția argumentelor în demonstrația logică.

METODA

Subiecții au fost elevi din clasa a V-a (11—12 ani) de la Școala generală nr. 189 din București *. Au fost utilizate **două loturi** de subiecți: **un lot experimental** (E) alcătuit din 88 de elevi și **un lot de control** (C), format din 31 de elevi. Experimentele au fost aplicate **individual** și **colectiv.**

Loturile au cuprins în componența lor elevi de nivel mediu, buni, foarte buni și slabi (băieți și fete).

Sarcina experimentală a fost demonstrarea logică a următoarelor două teze cu conținut istoric:

1. **Războaiele greco-persane au fost războaie de apărare din partea grecilor, de jaf și cotropire din partea perșilor;**

* Pe această cale aducem mulțumiri conducerii și colectivului de profesori FLORIN DEMARAT, GHEORGHIȚA TĂNASE, ANGHELINA STAN, VETURIA POPESCU și DOINA UDRESCU de la Școala generală nr. 189, care ne-au sprijinit cercetarea și ne-au asigurat condiții bune pentru realizarea ei.

2. **Războaiele daco-romane au fost războaie de apărare din partea dacilor, de jaf și cotropire din partea romanilor.**

Prima teză trebuia demonstrată în două situații :

a) în condiții de activitate independentă (înainte de acțiunea de instruire a elevilor) ;

b) și în condiții de activitate dirijată (de către experimentator) prin trei procedee psihologice : analiza logică, informația verbală cu conținut relevant, organizarea informației necesare activității de argumentare logică.

A doua teză trebuia demonstrată tot independent, dar după acțiunea de instruire. În activitatea **independentă** (înainte de instruire) am urmărit să testăm nivelul și particularitățile capacității elevilor de a demonstra logic.

Elevii erau solicitați să dovedească că este adevărată afirmația care se face în prima teză. Ei trebuiau, de asemenea, să indice și să formuleze în scris :

— **procedeul mintal** (raționamentul) prin care au demonstrat adevărul tezei ;

— **factorul** prin care se face legătura dintre războaiele greco-persane și războaielor de apărare, de jaf și cotropire ;

— **condiția integrării** războaielor greco-persane în categoria generală a războaielor de apărare, de jaf și cotropire ;

— **caracteristicile** războaielor generale de apărare, de jaf și cotropire ;

— **judecățile** din care poate fi dedusă, teza, și — **concluzia** care rezultă dintr-o judecată generală și una particulară a unui raționament.

În activitatea dirijată s-a urmărit dezvoltarea capacității de a demonstra logic și elaborarea procedeelor intelectuale de argumentare și raționare după criterii științifice. În acest scop, elevii au fost întîi familiarizați cu noțiunile : judecată, raționament, argumente, criterii, caracteristici, teză, demonstrație, demonstrație logică, și după aceea au fost solicitați să reia demonstrația tezei întîi sub îndrumarea experimentatorului.

Activitatea elevilor a fost îndrumată la început, prin texte scrise, în care erau cuprinse : informația istorică necesară și unele componente din structura raționamentului. Elevii erau solicitați să facă lectura textelor respective și apoi să indice argumentele prin care poate fi confirmată teza și să formuleze, după caz, concluzia sau judecățile cerute în textele cu raționament lacunar. În faza următoare, elevii au fost conduși, prin procedeul analizei logice și formulări verbale cu conținut relevant, la descoperirea structurii raționamentului și a criteriilor științifice, după care se operează demonstrația logică.

După acțiunea de instruire, elevii au fost puși din nou în condiții de activitate independentă, cu scopul de a verifica gradul în care ei și-au însușit strategia de demonstrație științifică. În cadrul acestei variante, elevii au fost solicitați să demonstreze adevărul celei de-a doua teze.

Pentru comparație, această teză a fost dată spre demonstrație și unui lot de elevi neinstruiți (lot C).

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Rezultatele experimentale au fost prelucrate și calculate statistic după următorii indicatori :

a) media argumentelor legate logic de teză care exprimă calitatea argumentării și

b) procentajul subiecților care respectă structura raționamentului, care operează corect deducția și integrarea, care fac apel la motivare cauzală și care conștientizează criteriile științifice, după care se face demonstrația logică.

Pentru a releva valoarea dirijării prin procedeele noastre s-a calculat semnificația statistică a diferenței dintre medii și cea a diferenței dintre procente.

În continuare, vom prezenta, comparativ, valorile pe care le întrunește fiecare dintre indicatorii menționați mai sus, în cele trei situații experimentale.

Rezultă că **indicele de argumente corecte** întrunește, în medie, două argumente, în condițiile activității independente (înainte de instruire), cinci argumente în condițiile în care subiecților li s-a oferit cantitatea de informație necesară cu grad redus de organizare, 10 argumente în condițiile în care informația necesară, oferită ca ajutor, prezenta un grad sporit de organizare și 12 argumente în condițiile în care elevii au fost dirijați prin formulări verbale cu conținut relevant.

Media argumentelor corecte crește semnificativ odată cu creșterea gradului de organizare a informației necesare.

Referitor la activitatea de raționare, constatăm că ea nu se desfășoară după structura logică necesară. În condițiile activității independente ca și în condițiile dirijării limitate (prin informația necesară cu grad redus de organizare), elevii n-au formulat premisa majoră și concluzia raționamentului. **O parte dintre ei** (87% în primul caz și 97% în cel de-al doilea) **au făcut referiri numai la premisa minoră.**

Situația se schimbă radical atunci cînd elevii sînt dirijați prin formulări verbale cu conținut relevant și sînt stimulați să recurgă la analiza logică a problemei pe care o au de demonstrat. De astă dată, toți elevii, indiferent dacă au fost testați individual sau colectiv, au conștientizat structura integrală a raționamentului.

În legătură cu capacitatea de deducție și integrare, observăm că în cursul acti-

vității independente (înainte de instruire) **40% dintre elevi reușesc să facă deducții logice,** dar **nici unul nu știe să opereze integrarea unei judecăți particulare afirmative.**

În cursul activității dirijate prin formulări verbale cu conținut relevant, toți elevii au reușit să descopere judecata generală din care face parte teza particulară și să deducă corect concluzia, care rezultă din cele două judecăți : universal afirmativă și particular afirmativă.

Indicele nivelului de conștientizare diferă valoric, în funcție de aspectul vizat. **Pentru operația de argumentare, el are valoarea 0%,** adică nici unul dintre elevii testați individual sau colectiv n-a relevat criteriile științifice după care se operează selecția argumentelor. **Pentru activitatea de raționare, el are valoarea 0%,** în cazul elevilor testați individual și 2% în cazul celor testați colectiv. **De aici rezultă că elevii nu realizează operația mintală** specifică demonstrației logice. **În ceea ce privește celelalte aspecte,** constatăm că **factorul de legătură** între judecata universal afirmativă și cea particular afirmativă **a fost identificat de 7% dintre subiecți ; condiția integrării** judecății particulare în judecata generală **a fost relevată de 23% dintre subiecți ; însușirile esențiale** definitorii pentru războaiele de apărare au fost identificate de 53% dintre subiecți, iar cele ale războaielor de jaf și cotropire, de 63% dintre ei.

De reținut ar fi de aici faptul că peste 50% dintre elevi **cunosc însușirile esențiale ale fenomenului istoric general, dar nu cunosc rolul și funcționalitatea lor în legarea generalului de particular.** Ei știu să gîndească separat fenomenul general menționat, dar **nu știu să-l pună în relație.** Puțini sînt cei care reflectă relația dintre particular și general ca relație și își dau seama de rolul pe care îl joacă caracteristicile lor comune.

Dirijarea prin analiză logică și prin formulări verbale cu conținut relevant a ridicat semnificativ valorile indicelui capacității de conștientizare. Astfel, în condițiile utilizării răspunsurilor la alegere, 73% dintre elevi reușesc să indice corect tipul raționamentului prin care se poate demonstra teza, iar 83% ajung să descopere locul pe care-l ocupă teza noastră în raportul dintre general și particular. De asemenea, ei reușesc, în proporție de 100%, să identifice caracterul particular al tezei și regulile pe care trebuie să le respecte argumentele aduse în sprijinul tezei pentru ca demonstrarea ei să se realizeze pe baze științifice.

Tot în proporție de 100%, elevii reușesc să releve factorul de legătură dintre judecata universală și cea particulară, condiția integrării judecății particulare în cea generală și caracteristicile celor două tipuri de războaie.

În ceea ce privește capacitatea de motivare cauzală manifestată în cursul activității independente (înainte de instruire) observăm că 57% dintre elevi utilizează conjuncțiile „deoarece" și „pentru că" prin care raportează între ele caracteristicile războaielor greco-persane, ca fenomen particular. Ei nu încearcă să facă motivarea prin raportarea la fenomenul general.

Analiza logică și formulările verbale cu conținut relevant, utilizate în experimentul dirijat, au schimbat optica elevilor. Aceste procedee i-au condus pe elevi la conștientizarea necesității de a trata războiul greco-persan în relație cu războaiele generale de apărare, de jaf și cotropire.

În noul context, ei condiționează adevărul tezei de comunalitatea caracteristicilor esențiale ale judecăților generale și particulare.

UNELE SUGESTII METODICE

Pe baza rezultatelor obținute în cursul cercetărilor noastre considerăm că atenția profesorilor trebuie îndreptată, în special, asupra acelor trăsături ale capacității de demonstrare logică, care nu sînt încă formate sau sînt insuficient elaborate.

Cercetarea noastră relevă următoarele direcții în care trebuie să se intervină pentru a dezvolta și perfecționa capacitatea de demonstrare logică la elevii din clasa a V-a.

1. consolidarea informației necesare în activitatea de argumentare și de dovedire a oricărui adevăr istoric ;

2. conștientizarea criteriilor științifice după care se operează argumentarea și selecția argumentelor : **a)** argumentarea să fie suficientă (adică să respecte principiul rațiunii suficiente) ; **b)** argumentele să fie direct legate de teza de demonstrat ; teza să decurgă din argumente și nu invers ; **c)** argumentele să fie adevărate, iar adevărul lor trebuie să fie dinainte dovedit și independent de teză ;

3. deprinderea elevilor cu procedeul raționării logico-deductive cu scopul de a le conștientiza relația existentă între fenomenele istorice particulare și cele generale. Profesorul trebuie să-i ajute să înțeleagă că raționarea logico-deductivă presupune operarea cu trei judecăți (dintre care una este de nivel general, pentru că se referă la o categorie (grupare) de fenomene istorice și două sînt de nivel particular, pentru că afirmă ceva despre un fenomen particular), care sînt legate între ele prin caracteristicile lor comune ;

4. conștientizarea ideii potrivit căreia adevărul judecăților particulare (în cazul experimentelor noastre, afirmația care se

face despre războaiele greco-persane) se deduce, în mod obligatoriu, din adevărul judecăților generale (în cazul nostru, din afirmația care se face despre toate războaiele de apărare, de jaf și cotropire) ;

5. conștientizarea procedeului de identificare a judecăților care compun raționamentul de tip deductiv, precum și a caracteristicilor care leagă aceste judecăți (generala de particulară) între ele :

6. conștientizarea sensului noțiunii de demonstrație logică : a demonstra logic (științific) înseamnă a dovedi adevărul unei judecăți cu ajutorul altor judecăți, al căror adevăr a fost deja dovedit de practica anterioară și care se referă de fapt, la același eveniment privit simultan în plan individual și general ;

7. deprinderea elevilor cu gîndirea sistemică a fenomenelor istorice (fenomenele istorice particulare trebuie tratate în relație cu categoria generală din care fac parte) ;

8. conștientizarea rolului funcțional, îndeplinit de însușirile esențiale comune, în stabilirea relației dintre fenomenele istorice particulare și cele generale.

Aceste trăsături ale capacității de demonstrare logică pot fi dezvoltate prin intermediul următoarelor procedee : a) analiza logică ; b) dirijarea prin formulări verbale cu conținut relevant și prin texte scrise în care informația necesară prezintă grade diferite de organizare ; c) ajutoare sub forma răspunsurilor la alegere etc.

Deprinderea procedeului de demonstrație logică prin raționamentul deductiv este bine să înceapă cu analiza logică a conținutului enunțat în judecata particulară (teza). Formulările verbale trebuie să dirijeze atenția elevilor mai întîi asupra nivelului de generalitate, pe care îl prezintă teza (judecata sau afirmația, care se face despre fenomenul istoric pus în discuție). Cunoașterea gradului ei de generalitate facilitează alegerea tipului de raționament. O teză de nivel particular va fi demonstrată, întotdeauna, prin raționamentul deductiv. După relevarea caracterului particular al tezei, se va trece la relevarea structurii raționamentului (trei judecăți, dintre care una generală și două de nivel particular). Pe baza reperelor (verbale) orientative, oferite de profesor, elevii vor găsi formulările judecăților necunoscute (generala și cea de-a doua judecată particulară).

Descoperirea formulării judecății generale, care se referă la orice război de apărare și la orice război de jaf și cotropire, se face cu sprijinul caracteristicilor care definesc aceste războaie. De aceea, procesul de analiză trebuie direcționat prin formulări verbale, care să aducă în atenția elevilor această parte a problemei. Folosind ca reper **scopul luptei,** îi vom ajuta pe elevi să găsească caracteristicile esențiale definitorii pentru aceste categorii generale de războaie. **Caracteristicile,** la rîndul lor, **vor deveni repere pentru descoperirea definiției,** respectiv, **pentru enunțul judecății generale.**

În momentul următor, elevii vor fi solicitați să analizeze și să spună dacă caracteristicile judecății, care se referă la categoria generală de războaie sînt prezente și în cazul particular al războaielor greco-persane. Prin căutări, ei descoperă caracterul unitar al acestora pentru categoria generală și cea particulară de războaie. Conținutul informațional al altor formulări îi va îndruma pe elevi să facă analiza acțiunilor săvîrșite de greci și perși, din care rezultă că acestea sînt chiar caracteristicile categoriei generale de războaie (apărare, jaf și cotropire). Mergînd pe această cale, elevii ajung la enunțul judecății particulare (care în structura raționamentului are rol de premisă minoră).

În etapele următoare ale analizei, atenția elevilor va fi deplasată succesiv asupra altor **momente-cheie,** care privesc structura raționamentului și relația dintre judecata generală și cea particulară. **Informația relevantă** a formulărilor verbale îi va ajuta pe elevi să descopere și să conștientizeze deducția (care se poate face cu privire la războaiele greco-persane pe baza celor afirmate în premisele majoră și minoră), apoi relația dintre tipul general și cel particular de război, rolul caracteristicilor esențiale comune în legarea particularului de general, condiția integrării particularului în general, criteriile după care se operează selecția argumentelor etc.

Analiza logică și informația verbală cu conținut relevant stimulează și activează gîndirea elevilor, le relevă direcții, le oferă repere orientative pentru găsirea soluțiilor și le facilitează conștientizarea procedeelor prin care se realizează demonstrarea logică, care este forma superioară de dezvoltare a gîndirii științifice.

BIBLIOGRAFIE

1. L. S. VÎGOTSKI, *Opere psihologice alese*, București, Edit. didactică și pedagogică, 1972 ; E. N. KABANOVA-MELLER, *Psihologia însușirii cunoștințelor și a formării deprinderilor la școlari*, București, Ed. didactică și pedagogică, 1963 ; J. S. BRUNER, *Pentru o teorie a instruirii*, București, Edit. didactică și pedagogică 1970 ; G. PÓLYA, *Descoperirea matematică*, București, Edit. științifică, 1971, p. 311, 313 ; I. MÂNZAT, *Învățare prin descoperire*, „Rev. de psihologie", 1974, nr. 2, p. 201—206.
2. I. A. SAMARIN, *Stili umstvenoi rabotî starșih skolnikov*, „Izvestia APN, RSFSR", 1948, vîp. 17.
3. P. P. BLONSKI, *Psihologhia dokazivania i eo osobennosti u detei*, „Voprosî psihologhii", 1964, nr. 3, p. 40—54.
4. G. PÓLYA, *op. cit.*

EVALUAREA REZULTATELOR ACTIVITĂȚII INSTRUCTIV-EDUCATIVE DIN ȘCOALĂ

Conf. univ. dr. **IOAN JINGA**

Atît în învățămînt, cît și în celelalte domenii unde se realizează o activitate instructiv-educativă apare necesară atît măsurarea cît și evaluarea, deoarece această activitate se desfășoară pentru a atinge anumite scopuri și trebuie să determine schimbări în cunoștințele și în conduita oamenilor, în conformitate cu scopurile stabilite. În funcție de rezultatele obținute, prin măsurare și evaluare, se pot previziona viitoarele programe de activitate, se poate urmări și aprecia evoluția proceselor instructiv-educative.

Procedeele de măsurare și evaluare se impun nu numai pentru aprecierea unui program instructiv-educativ sau cultural-educativ global, ci și pentru a cunoaște și influența progresul și dezvoltarea fiecărui individ.

Rezultă că personalul didactic și cadrele de conducere sînt direct interesate în cunoașterea și perfecționarea instrumentelor de măsurare și evaluare.

Ele se aplică la o gamă de probleme vizînd fie sistemul de învățămînt, în general, fie anumite componente ale lui. În activitatea practică sîntem puși în situația de a evalua atît programele de dezvoltare în domeniul învățămîntului, educației și culturii, cît și atitudinile și idealurile, creativitatea, capacitatea de adaptare la schimbări și alte caracteristici importante ale celor angrenați în procesul educativ.

Referindu-ne la învățămînt, unde eficiența educativă este în funcție de productivitatea sistemului (numărul și calitatea absolvenților, raportată la durata școlarizării), de rentabilitate (raportul dintre rezultate, volumul de mijloace alocate și gradul folosirii lor) și randament (rezultate școlare, cantitative și calitative), evaluarea trebuie să aibă în vedere „cuprinderea tuturor elementelor, factorilor, condițiilor, restricțiilor de ordin cantitativ și calitativ, din exteriorul și din interiorul sistemului și proceselor educaționale“ [1].

Considerată ca parte componentă a conducerii științifice a școlii, evaluarea eficienței activității instructiv-educative vizează: condițiile **(cadrul material și organizatoric, structurile, conducerea etc.);** factorii **care intervin în desfășurarea procesului de învățămînt (profesori, elevi, conținutul învățămîntului, formele și metodele de predare etc.);** obiectivele și rezultatele **(cantitative și calitative) ale activității instructiv-educative.**

Întrucît directorul este învestit cu răspunderi pentru întreaga activitate desfășurată în școală, fiind pus în situația să ia decizii în legătură cu diversele aspecte și probleme ale procesului de învățămînt, el este preocupat de evaluarea eficienței tuturor aspectelor menționate: condiții, factori, obiective, rezultate.

În cele ce urmează, ne vom opri mai ales asupra preocupării directorului pentru evaluarea rezultatelor **activității instructiv-educative,** a metodelor și tehnicilor de evaluare a randamentului școlar. Pentru aceasta, considerăm necesară clarificarea, definirea conceptelor cu care operăm.

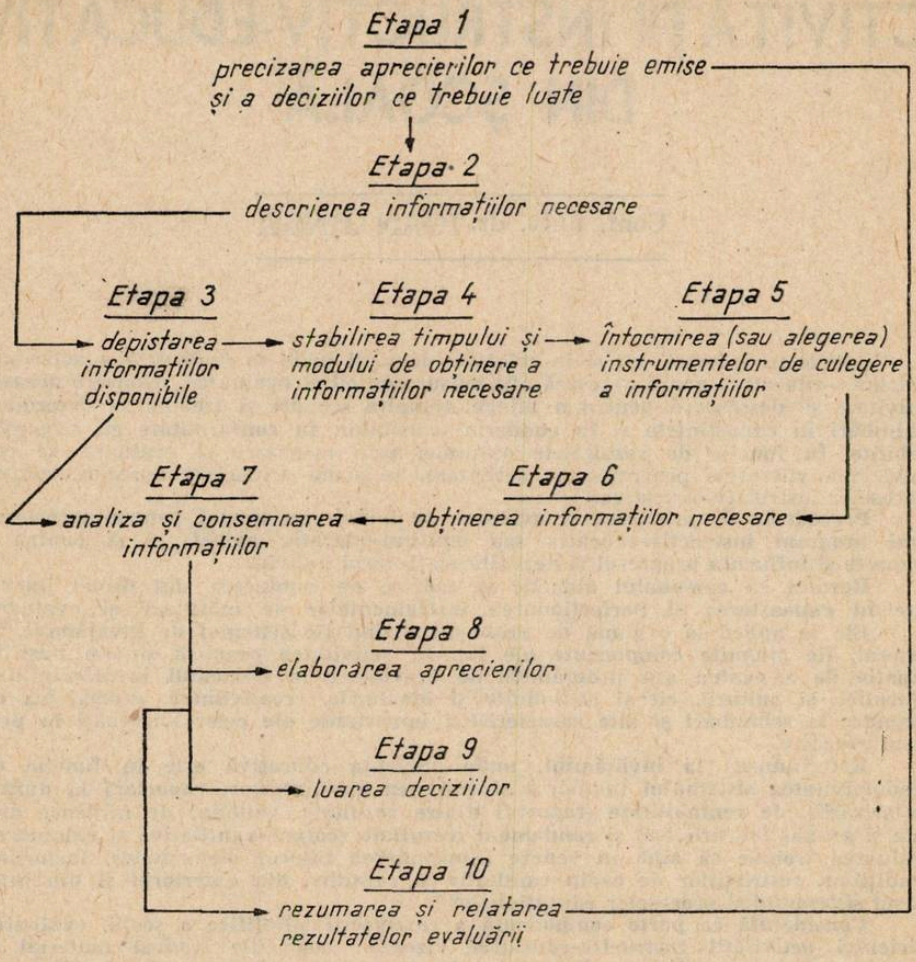
Termenul **randament** a fost preluat de pedagogie din economie și tehnică. În „Micul dicționar enciclopedic român“, ediția 1972 e definit ca: „raportul dintre efectul obținut și efortul depus într-o activitate, acțiune etc.“, ceea ce, în bună măsură, corespunde și cu sensul pedagogic al cuvîntului.

Randamentul școlar, în vorbirea curentă, echivalează cu produsul școlar, cu rezultatele elevului la învățătură, materializate în note, deși randamentul școlar nu se poate reduce la note și nu este numai rezultatul eforturilor elevului. Randamentul școlar este mai bun sau mai slab, în funcție de o seamă de factori (anatomo-fiziologici, temperamentali, de inteligență, de caracter, de mediu social și școlar, cei

1. VLADIMIR KRASNASESKI, *Evaluarea operațională a eficienței educaționale* în „Forum“, Științe sociale, societate, educație, planificare, anul IV, nr. 3/1972.

Schema 1

PROCESUL DE EVALUARE



care țin de pregătirea și metodele profesorului, ajutorul dat de părinți etc.), care intervin cu ponderi diferite asupra rezultatelor obținute de elevi la învățătură și în comportare.

În ceea ce privește măsurarea, ea constă în stabilirea unei corespondențe biunivoce între o mulțime de persoane sau de obiecte și o mulțime de numere, care sînt alese în funcție de natura caracteristicii măsurate și de tipul de instrument folosit.

Evident, în educație, măsurarea diferă față de măsurătorile din fizică și din tehnică. Scopul obișnuit al măsurării în educație este de a furniza date pentru procesul evaluării.

Evaluarea are loc atunci cînd rezultatul măsurării caracteristicilor unui individ (obiect) e comparat cu rezultatul măsurării caracteristicilor altui individ (obiect).

Referindu-se la învățămînt, Terry D. Tenfrink definește evaluarea drept procesul de obținere a informațiilor asupra elevului, profesorului însuși, sau asupra programului educațional — și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri, care la rîndul lor vor fi utilizate pentru adoptarea unor decizii [2].

Din această definiție rezultă că evaluarea nu se rezumă la o singură acțiune **(nu poate fi confundată — cu notarea elevilor)**; ea se constituie dintr-o serie de activități etapizate, avînd caracterul unui **proces.**

În lucrarea sa, intitulată „Evaluarea. Un ghid practic pentru profesori", Terry D. Tenfrink propune un **model al procesului de evaluare** care, cu amendamentele necesare, poate fi utilizat și de directorii școlilor (vezi schema 1).

2. TERRY D. TENFRINK, *Evaluation. A practical guide for teachers*, New York, and McGraw-Hill Book Company, 1974, X+493 p.

Evaluarea rezultatelor activității instructiv-educative Metode și tehnici. Posibilități și limite

1. Orientarea activității în domeniul educației și învățămîntului este asigurată la scară națională, în fiecare etapă a dezvoltării țării noastre prin documentele programatice ale partidului, stabilindu-se cu claritate, în prezent și în perspectivă, principalele obiective și sarcini ale școlii și slujitorilor ei. Misiunea directorilor instituțiilor de învățămînt este ca, pe baza acestor orientări, în raport cu cerințele județului, orașului sau comunei, precum și în funcție de condițiile specifice ale școlii (profil, bază didactico-materială etc.), împreună cu organul colectiv de conducere al școlii, să stabilească modul concret de evaluare a rezultatelor activității instructiv-educative.

Pentru ca această funcție a conducerii școlii să aibă eficiența scontată, este necesar să precizăm de fiecare dată cîteva lucruri esențiale și anume : ce ne propunem să evaluăm ? În ce scop și cu ce mijloace ? Dispunem de pregătirea necesară realizării unei asemenea activități ? Care e momentul cel mai potrivit pentru evaluarea rezultatelor activității instructiv-educative ?

O primă chestiune se referă, deci, la **obiectul evaluării rezultatelar activității instructiv-educative.**

În stabilirea ariei problematice a evaluării rezultatelor obținute de elevi, trebuie să pornim de la „comanda socială", de la rolul formativ al școlii în etapa actuală.

„...școala trebuie să asigure pregătirea tineretului pentru muncă și viață și, totodată, însușirea celor mai noi cunoștințe teoretice — științifice și culturale —, să dezvolte în rîndul tinerilor respectul și pasiunea pentru munca concretă, producătoare de valori materiale. În același timp, trebuie să crească rolul educativ al școlii, contribuția ei la cultivarea în rîndul tineretului a înaltelor trăsături morale ale omului nou, constructor al socialismului...

Profesorii și învățătorii au datoria de cinste și sarcina de mare răspundere de a-i forma pe tineri ca cetățeni conștienți și devotați ai patriei socialiste, ca făuritori entuziaști ai comunismului pe pămîntul României"[3].

Răspund rezultatele obținute de elevi acestor comandamente și în ce grad anume ? Iată **esența** oricărui proces de evaluare efectuat de director, de învățător sau profesor.

Cu alte cuvinte, **obiectul evaluării rezultatelor obținute de elevi îl constituie : volumul și calitatea cunoștințelor elevilor în raport cu cerințele programelor școlare, capacitatea de a le aplica în practică ; atitudinea față de muncă și față de învățătură ; comportamentul elevilor în diferite împrejurări în concordanță cu codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste.**

Scopul evaluării este, în principal, acela de a preveni rămînerile în urmă, de a le constata din vreme, atunci cînd există, depistînd cauzele și stabilind măsurile necesare pentru a reduce pierderile din învățămînt (iar la clasele I—IV pentru a le înlătura) și, totodată, pentru a determina un progres constant al fiecărui elev, o evoluție pe o linie mereu ascendentă.

În legătură cu această chestiune, Emile Planchard susține, pe bună dreptate, că „va trebui deci să se controleze nu numai rezultatele obținute cu elevul, adică modificările suportate de produsul educației, ci să cunoaștem elevul ca agent al propriei sale formații. Cu alte cuvinte, examinarea elevului va avea două scopuri : evaluarea efectelor învățămîntului și descoperirea însușirilor naturale ale celui educat" [4].

Cu toate limitele metodelor și tehnicilor de măsurare și evaluare a rezultatelor obținute de elevi, directorul dispune de o seamă de metode, forme și **mijloace** care, deși supuse unor critici severe, au dat și dau rezultate pozitive în școală, atunci cînd sînt aplicate cu competență. Evident, ele sînt susceptibile de îmbunătățiri și chiar parcurg un proces intens de reconsiderare, perfecționare și inovare, prin efortul comun al cercetătorilor și practicienilor, în care cadrele de conducere din școli au un rol important.

Observarea directă, participarea nemijlocită a directorului la lecții și la alte activități teoretice și practice, desfășurate în școală sau în afara ei, analiza sistemului de notare și aprecierea folosit de învățători și profesori, analiza lucrărilor scrise, a testelor și chestionarelor, analiza trimestrială și anuală a situației la învățătură sînt tot atîtea modalități de cunoaștere, apreciere și influențare a rezultatelor obținute de elevi în activitatea instructiv-educativă.

Cînd anume să se facă evaluarea ? Firește, **tot timpul,** cu o anumită ritmicitate și cu accent pe anumite probleme cu caracter mai deosebit, a căror soluționare depinde în bună măsură de o evaluare corectă, făcută la timp.

Este vorba atît de evaluarea „internă", făcută în timpul anilor de școală, pentru a orienta și îndruma în mod corespunzător munca profesorilor și a elevilor, a familiei, cît și de cea „externă", după absolvirea școlii și continuarea studiilor în-

3. NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, în volumul *Congresul educației politice și al culturii socialiste*, Ed. politică, București, 1976, p. 42.

4. EMILE PLANCHARD, *Cercetarea în pedagogie*, (traducere), E.D.P., București, 1972, p. 151.

tr-un ciclu superior, sau încadrarea într-o activitate social-utilă, cînd se va materializa de fapt investiția făcută în școală.

Dacă ne referim la evaluarea internă, aceasta e bine să se facă **în mod special** la început și sfîrșit de etapă (ciclu de învățămînt, an și trimestru școlar). La început, pentru a vedea unde anume se situează elevii față de cerințele programelor, grupîndu-i și diferențiind în mod corespunzător eforturile și metodele instructiv-educative în raport de nivelul de pregătire, de aptitudini, de ritmul de învățare etc.; la sfîrșit, pentru a putea aprecia în ce grad influențele exercitate asupra lor au dat rezultatele scontate, în ce direcții trebuie îndreptată activitatea de orientare școlară și profesională ș.a.m.d.

2. Întrucît evaluarea nemijlocită a rezultatelor obținute de elevi se face de personalul didactic, iar în cadrul ei notarea și examenele ocupă un loc important, **directorul trebuie să cunoască temeinic sistemul de examinare, apreciere și notare, spre a-l putea perfecționa necontenit la nivelul unității pe care o conduce.**

Se știe de multă vreme că acest sistem nu este ideal și că are o seamă de neajunsuri, care țin de pregătirea și aptitudinile profesorilor, de imperfecțiunea instrumentelor folosite.

Excluzînd cazurile de incompetență și arbitrar întîlnite la un număr restrîns de învățători și profesori, la cei mai mulți este vorba de insuficienta stăpînire a docimologiei și de subiectivism, concretizat fie într-o notare prea indulgentă, fie într-una exagerat de exigentă. Și într-un caz și în altul, influențele exercitate asupra elevilor sînt negative, încurajîndu-i pe leneși și chiulangii cînd verificarea este superficială, iar notarea indulgentă, descurajîndu-i pe cei sîrguincioși cînd exigența este exagerată.

Cercetările făcute la noi în țară și în alte țări pun în evidență mari deosebiri între modalitățile de apreciere ale profesorilor, ceea ce-l determină pe Emile Planchard să afirme că „Practic, ceea ce se numește metodă de evaluare, se caracterizează prin totala absență de metodă" [5]. Aprecierea nu e prea departe de adevăr, dacă ne gîndim că mulți profesori sînt foarte buni ca specialiști și chiar ca metodiști, dar nu la fel de buni ca examinatori.

De aceea, una din sarcinile importante ale directorului este de a asigura ca aprecierea elevilor să se facă pe baza unor **criterii clare.**

În această privință, D. Muster propune următoarele „Norme generale privitoare la examinare și notare" [6]:

— stabilirea notei în funcție de cerințele programei și de sarcinile speciale ale obiectelor de învățămînt: volumul și calitatea cunoștințelor, temeinicia lor, capacitatea aplicării în practică, posibilitatea exprimării lor într-o formă adecvată (cerințe generale pentru toate obiectele de învățămînt);
— principialitatea în notare (exigență, dar și „umanism pedagogic");
— folosirea integrală a scării de notare;
— valorificarea tuturor funcțiilor notei școlare (de control, de selecție, educativă, socială);
— perspectiva în notare, în sensul de a se ține seamă de posibilitatea unor elevi de a-și înlătura lipsurile provocate de motive trecătoare;
— ritmicitatea examinărilor (mai multe note, mai puține erori; ritm egal distribuit de-a lungul anului școlar și diferențiat după categorii de elevi);
— unitatea (formularea acelorași cerințe, tehnică unitară), consecvența și continuitatea în aplicarea sistemului de notare.

Sînt și alte cercetări [7] care dovedesc preocuparea pentru găsirea unor criterii care să asigure obiectivitatea aprecierii elevilor, pledînd pentru stimularea acestor preocupări în rîndul cadrelor didactice.

Stimularea interesului profesorilor pentru completarea informației lor științifice în problemele măsurării și evaluării eficienței activității instructiv-educative, a schimbului de opinii și experiență, a unor cercetări pe această temă sînt tot atîtea modalități, la îndemîna directorilor, menite să asigure perfecționarea continuă a sistemului de apreciere și notare.

Pentru a-și putea da seama de diferențele existente în notare, directorul se poate folosi de ceea ce D. Muster numește **normă docimologică** [8], și pe care o definește ca fiind „o curbă a frecvenței notelor. într-o situație teoretică normală" (clasa să aibă și elevi buni și elevi mijlocii și elevi slabi și un efectiv normal; gradul de dificultate al problemelor care constituie obiectul examinării să fie mediu, în raport cu programa, iar elevii să nu se pregătească în mod special; examinatorul să nu fie nici prea sever, nici prea indulgent).

Înscriind pe abscisă notele, iar pe ordonată frecvența acestora, se obține o curbă în formă de clopot, similară curbei lui Laplace-Gauss.

Compararea notării reale cu notarea teoretică (norma docimologică) are scopul de a explica și motiva deosebirile existente, cînd acest lucru e posibil, precum și pentru a putea interveni pentru corectarea unor situații anormale (îndulgență sau exigența exagerată; lipsă de preocupare pentru diferențierea elevilor printr-o notare mai nuanțată, probe prea ușoare sau prea dificile etc.).

---

5. *Op. cit.*, p. 154.
6. D. MUSTER; A. HAZGAN; PELAGHIA POPESCU, *Metodologia examinării și notării elevilor*, E.D.P., București, 1969, p. 41–63.
7. A se vedea TEODORA SIMIONESCU, *Randamentul școlar. Metode și tehnici de obiectivizare a notării*, E.D.P., București, 1976, p. 3–36 și KRASNASESKI VLADIMIR, coord. *Educarea sistemelor și a proceselor educaționale*, E.D.P., București, 1976, p. 17.
8. D. MUSTER, *Op. cit.*, p. 110–116.

3. Imperfecțiunea notării, ca și cea a examenelor, cărora li se reproșează lipsa de validitate și de fidelitate, încurajarea concepției că totul se reduce la „noroc" sau la „ghinion" a determinat cercetătorii să caute și alte modalități de verificare și apreciere a rezultatelor obținute de elevi în procesul instructiv-educativ.

Între acestea se numără și **testele**, foarte răspîndite în alte țări, fiind folosite mai frecvent și la noi în ultima vreme, cînd se vorbește mult despre ele, dar nu se aplică în aceeași măsură.

Un **test** este **un instrument de măsurare** a cunoștințelor, deprinderilor, aptitudinilor etc., prin intermediul căruia obținem informații necesare fundamentării științifice a unor decizii.

Pentru a putea fi utilizate în bune condiții, testele trebuie să răspundă unor **cerințe** între care menționăm: validitatea sau valabilitatea; fidelitatea, stabilitatea sau constanța; etalonarea; standardizarea.

Validitatea reprezintă gradul în care un test reușește să măsoare ceea ce și-a propus. De aceea, de fiecare dată cînd elaborăm un test, e necesar să ne clarificăm ce vrem să măsurăm cu el și să-i formulăm întrebările (itemurile) în concordanță cu problemele esențiale ale conținutului cunoștințelor, aptitudinilor etc. care constituie obiectul testării.

Gradul de valabilitate al unui test se poate stabili făcîndu-se corelația cu rezultatul altui examen sau altui test și chiar cu aprecierea unor profesori cunoscuți pentru obiectivitatea și competența notării.

Fidelitatea constă în invariabilitatea (constanța) rezultatelor testului în cazul repetării lui în condiții neschimbate.

Etalonarea constă în clasificarea rezultatelor în raport cu o anumită distribuție statistică, stabilită dinainte, de regulă prin aplicarea testului pe un eșantion reprezentativ.

Standardizarea presupune că aplicarea și cercetarea testului se face în mod uniform pentru toți subiecții.

În învățămînt, testele utilizate mai frecvent sînt **testele pedagogice, școlare, de cunoștințe** sau **docimologice.** Ele pot fi **globale** (pentru întreaga materie), sau **parțiale** (pentru o lecție sau un capitol — test extemporal sau teză).

Față de notarea și examenele tradiționale, lor li se recunosc niște calități superioare, niște avantaje, dar au și unele limite.

Cum elaborarea unui test este mai pretențioasă, iar noi nu dispunem de teste standard pentru toate obiectele de învățămînt și pentru toate școlile (există preocupări în acest sens la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice), **vor trebui întreprinse acțiuni mai largi (în cadrul cursurilor de perfecționare, la casele corpului didactic și la cercurile pedagogice, prin presa de specialitate) pentru inițierea personalului didactic în alcătuirea, utilizarea și valorificarea testelor.** În această privință, pot fi consultate și unele din numerele „Revistei de pedagogie", ca, de pildă, 1, 6 și 7 din 1977, precum și unele din culegerile metodice elaborate de redacție.

Utilizarea testelor în fiecare școală și de fiecare cadru didactic, alături de celelalte instrumente de măsurare și evaluare a rezultatelor activității instructiv-educative, depinde în bună măsură de director, care poate milita și crea climatul necesar pentru continua perfecționare a sistemului de examinare și apreciere a muncii elevilor.

Ne referim la sistemul aprecierii pentru că, așa cum am mai arătat, **evaluarea nu se poate face recurgînd la o singură metodă, oricît de bună ar fi ea, întrucît nu „acoperă" singură toate cerințele unui învățămînt formativ.**

Evident, problema rămîne deschisă căutărilor și perfecționărilor și se impune a figura printre preocupările principale ale profesorilor și cadrelor de conducere.

Directorul însuși este pus în situația să-și perfecționeze metodele și instrumentele de măsurare și evaluare a muncii profesorilor, pentru că de calitatea acestei munci, ca și de calitatea îndrumării lor și exigenței manifestate de director, depind în măsură hotărîtoare și rezultatele elevilor.

Pe baza evaluării sistematice făcută de conducerea școlii și a rezultatelor obținute, se pot face analize ale situației școlare ori de cîte ori e necesar (în mod special trimestrial și anual), pentru a preîntîmpina rămînerile în urmă și „pierderile" de elevi, a stabili cu exactitate cauzele eșecurilor, precum și măsuri pentru asigurarea progresului la învățătură și în comportare.

În funcție de aceste rezultate **se cere apreciată și activitatea personalului didactic (inclusiv a directorilor),** pentru a determina prin toate mijloacele ca educația și învățămîntul să constituie o investiție rentabilă, așa cum, de altfel, trebuie să fie toate investițiile într-un stat socialist.

NAVETISMUL ȘI CONSECINȚELE SALE PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNT

EMIL BÂLDESCU

Navetismul în domeniul învățămîntului are implicații sociale și pedagogice dintre cele mai complexe. Multitudinea de aspecte necesită studii atente și soluții variate. În studiul de față vom aborda doar cîteva dintre acestea.

1.

Navetismul nu este un capriciu din partea celor ce-l practică. El nu are elemente comune cu „tentația deplasării" și cu „atracția călătoriilor", care sînt fenomene de alt tip. Cadrele didactice navetiste irosesc din bugetul lor de timp. De aceea, ele trebuie sprijinite să armonizeze interesele personale cu cele generale. Ajutorul poate fi acordat în trei direcții : a) integrarea tinerilor absolvenți, legarea lor de localitățile în care sînt repartizați, b) apropierea de localitățile în care au familiile, sau transferul în orașele și comunele din care provin, c) asigurarea unor condiții optime de cazare și transport, celor care continuă să se deplaseze la unitățile de învățămînt în care lucrează.

2.

Cele mai multe cadre didactice navetiste sînt femei, din care unele sînt căsătorite și au copii : de exemplu 416 din 682 în județul Olt și 858 din 976 în județul Teleorman (anul școlar 1976—1977). De aceea, se impune și mai multă grijă pentru limitarea și dirijarea navetismului. Neînțelegerea acestui fenomen are consecințe negative asupra vieții materiale și spirituale a personalului didactic navetist. Un director de școală generală dintr-un sat de munte interzicea unei tinere profesoare să coboare în oraș să-și îngrijească copilul. Sînt încă directori și alte persoane cu responsabilități în domeniul învățămîntului care se limitează să critice cadrele didactice navetiste, punînd, din principiu, insuccesele școlare, pe seama fenomenului, fără a întreprinde tot ce se poate, pentru a diminua din dificultăți și chiar de a le înlătura.

3.

Fenomenul navetismului se desfășoară în strînsă legătură cu procesul de urbanizare ; deocamdată într-o direcție principală, de la sat la oraș. Mișcarea cadrelor didactice navetiste în județul Olt a prezentat, în același an școlar, următoarea situație : Slatina 282, Caracal 98, Corabia 70, Balș 42, Drăgănești 12, Drăgășani 8, București 1, Pitești 1 și 168, de la comună la comună și de la sat la sat. Deplasare asemănătoare s-a produs în județul Teleorman, din comune și sate spre orașe : Alexandria 186, Roșiorii de Vede 186, Turnu Măgurele 169, Videle 40, Zimnicea 3, București 122 și în alte localități rurale 270.

Tocmai de aceea, a procedat bine Ministerul Educației și Învățămîntului introducînd concursul pentru încadrarea personalului didactic în unitățile de învățămînt din mediu urban. Introducerea selecției în promovarea cadrelor didactice de la sat la oraș este un exemplu de cunoaștere și stăpînire a navetismului. Fenomenul însă prezintă aspecte contradictorii. Captarea de către unitățile școlare din orașe, de regulă, a celor mai pregătite cadre didactice și a unor elevi dintre cei mai buni, lasă goluri în unitățile similare din mediul rural. **Aceste pierderi se pot recupera printr-o continuă perfecționare a personalului didactic, care are la bază un sistem unitar, printr-o regenerare a izvorului de cadre din mediul rural,** asigurată parțial de reglementarea legală, privind stagiatura de 3 ani. Așa se face că în ultimii ani mai mulți absolvenți de facultăți cu o bună pregătire politică și profesională, formați pentru meseria de dascăl, au fost repartizați în școlile sătești.

4.

În ceea ce privește condițiile de viață ale cadrelor didactice din mediul rural, există preocupări serioase din partea organelor locale pentru a asigura tinerilor repartizați un confort bun.

Am cunoscut nenumărate cadre didactice, directori și profesori, mulțumiți de condițiile pe care le au. De multe ori rezervele din partea unor tineri sînt nejustificate, din necunoaștere a realității, sau pentru că au preluat anumite mentalități învechite de la vîrstnici. Rezultă două direcții în care trebuie să se acționeze: asigurarea de condiții optime de muncă și de viață pentru corpul didactic; (în comuna Sarmizegetusa, județul Hunedoara, au fost construite locuințe pentru profesorii școlii) și combaterea mentalității care frînează desfășurarea normală, firească a lucrurilor.

5.

Sînt cadre didactice legate de localitățile în care s-au născut, au crescut, și muncesc, rezistenți la tentația de a promova și a se transfera în altă parte. Ele nu acceptă nici în teorie nici în practică păreri potrivit cărora „căminul familial este unde îl găsești", sau că „locul își pierde tot mai mult rolul în viața omului", sau cu privire la „degradarea importanței locului".

Unele dintre opiniile lui Alvin Toffler sînt contrazise prin fapte. Va veni vremea cînd fenomenul de migrație va cunoaște și direcția oraș-sat. Pînă atunci, este necesară estomparea navetismului nejustificat. Există localități rurale cu posibilități largi de viață și de muncă. Cu toate acestea, unele cadre didactice preferă deplasarea, înfruntînd unele privațiuni fără rost, în pofida grijii dovedite de reprezentanții organelor de partid și de stat locale. Sînt unele persoane care încearcă chiar eludarea legii. O pereche de tineri profesori din județul Teleorman au cumpărat o locuință, dintr-o anumită localitate în care urmăreau să se transfere, deși trăiau și munceau în alta, pentru ca apoi să solicite apropierea de domiciliu. Normele scrise ale ministerului nostru au împiedicat transferul premeditat și nemeritat. **Navetismul personalului didactic este mai incomod decît al altor categorii de intelectuali, deoarece el nu comportă compensarea, recuperarea.** Programul școlii nu poate fi schimbat după mersul trenurilor și interesele personale ale cadrelor didactice navetiste.

6.

Navetismul are implicații asupra activității de perfecționare a personalului didactic. Din cele 976 cadre didactice navetiste din județul Teleorman: 446 erau stagiari, în anul școlar trecut din totalul de 1 350, 473 cu definitivatul din cele 2 599, doar 47 obținuseră gradul II din 811, numai 10 aveau gradul I din 182. Faptul că majoritatea covîrșitoare a acestor învățători și profesori o reprezintă cei stagiari și cu definitivatul este explicabil; deoarece au dreptul să se prezinte la examenele de grad, numai după un număr de ani. Situația se prezenta asemănător în județul Olt: 369 cu definitivatul din 1 525, 105 cu gradul II din 966 și 3 cu gradul I din 82. Observăm că procentul cadrelor didactice navetiste cu grade didactice în județul Teleorman este mai mic față de procentul general: gradul II 4,8% față de 16% și gradul I 1% față de 3,6%. Raportul este oarecum asemănător în județul Olt: gradul II 10% față de 17%, cu o situație specială la gradul I, 3,6%, față de 1,5%.

Rezultă influența preponderent negativă a navetismului, asupra gradului de perfecționare a personalului didactic. Deși învățătorii și profesorii din această categorie au posibilități mai mari de documentare la orașe, librăriile și bibliotecile fiind mai bine aprovizionate, oboseala și lipsa de timp nu permit valorificarea deplină a acestor posibilități. Deși la sate, există în unele cazuri, surse mai puține de informare, în ciuda acestei realități, unele cadre didactice care lucrează în școlile sătești dovedesc o pregătire superioară, față de altele din școlile urbane, chiar cu domiciliul stabil. La căminul nr. 3 din orașul Slatina, din 9 educatoare nici una nu avea grad didactic, cu un an în urmă, în timp ce în grădinițele sătești, sînt multe educatoare cu gradele II și I. Pregătirea profesională a personalului didactic este influențată de anumiți factori, stimulînd-o sau frînînd-o. **Ea depinde** însă, în ultimă instanță, **de om, de conștiința lui, indiferent dacă lucrează la oraș sau la sat, fie că este stabil sau navetist.**

Diversitatea de cazuri în privința perfecționării o găsim și în rezultatele instructiv-educative obținute. Între 2 școli cu aceeași încadrare și cu același grad de perfecționare a personalului didactic, rezultatele sînt, de regulă, net superioare, în școala în care profesorii au domiciliul stabil în localitatea respectivă, față de cea în care profesorii sînt navetiști, în majoritate. Comparația este indiscutabilă.

Sînt însă profesori navetiști cu rezultate bune în activitatea educativă, după cum sînt și profesori localnici care nu au rezultate asemănătoare.

Deci navetismul nu este o plagă pentru învățămînt; complicațiile le creează cei

care nu-și fac datoria. Împotriva acestora sînt indicate măsuri, cuprinse în legile învățămîntului, întreprinse cu toată exigența. De altfel, la Conferința pe țară a președinților consiliilor populare din 29—31 martie a. c., tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, preciza că retribuția după muncă privește și personalul didactic.

7.

Navetismul personalului didactic este alimentat și de modul de repartizare al absolvenților de facultăți. De cîțiva ani, s-a ajuns la un criteriu obiectiv de repartizare, acela al mediei obținute în timpul școlarizării. Însă, din această cauză, tinerii nu mai ajung în județele din care provin sau chiar în comunele și satele lor natale. În județul Olt au fost repartizați în ultimii trei ani 236 absolvenți de facultate. Dintre aceștia 62 nu s-au prezentat, iar din cei prezentați, 63 sînt localnici. În aceeași perioadă s-au dat negații la 25 absolvenți. Din totalul absolvenților de învățămînt superior repartizați în județul Teleorman în anii 1974, 1975, 1976, cei mai mulți au fost recrutați din alte județe (283), numai 93 din acest județ. Așa se explică neprezentarea a 10 absolvenți și recurgerea la negații a 57 de tineri, precum și revenirea a 32 de absolvenți în județ, prin schimbarea repartiției care îi sortise să trăiască și să muncească în alte județe.

Repartizarea absolvenților, pe cît este posibil, în județele din care provin, are și avantaje de necontestat, cu atît mai mult cu cît unii dintre aceștia doresc să se reîntoarcă în localitățile natale.

Sînt cazuri cînd tinerii căsătoriți sînt repartizați în localități diferite. Astfel urmează implicații dintre cele mai serioase : corabia căsătoriei este amenințată de naufragiu, amînarea unuia dintre momentele cele mai importante din viața unui om, uneori peste vîrsta admisibilă, încep să acționeze cererile pentru obținerea de negații. **Credem că ar merita ca forurile de specialitate să reexamineze modul de repartizare a absolvenților, în sensul luării în considerare a mai multor criterii, în strînsă legătură cu modul de primire la facultate.** În țara noastră a existat **practica trimiterii în învățămîntul superior prin contracte cu întreprinderile, care merită reluată și extinsă.** Încadrarea unui învățător sau profesor în județul din care provine și chiar în comuna natală are efecte dintre cele mai pozitive : afecțiune față de elevi, cunoașterea realității, a oamenilor, condiții mai bune de viață. În felul acesta, lucrările de transferare s-ar mai simplifica, iar numărul acelora care în fiecare an solicită mutarea de la o școală la alta s-ar micșora. În cele din urmă, s-ar acționa în direcția stabilității personalului didactic. Cîteva date pledează pentru această alternativă ; împărțirea navetiștilor din județul Olt după vîrstă era, în anul școlar trecut, următoarea : 285 sub 30 de ani, 344 între 31—50 ani, și 53 peste 50 de ani. Situația era asemănătoare în județul Teleorman : 638 sub 30 de ani, 315 între 30 și 50 ani, 13 peste 50 de ani.

Deosebit de prețioasă pentru învățămînt este indicația recentă a conducerii partidului nostru de a se acționa pentru a îndrepta absolvenții — mai cu seamă cadrele didactice în localitățile de origine, evitîndu-se trimiterea dintr-o parte a țării în alta sau dintr-o parte a județului în alta.

8.

Modul de repartizare a absolvenților de licee pedagogice sau de facultăți nu ține seama de compoziția, pe sexe, a personalului didactic.

După cum se cunoaște, învățămîntul de toate gradele, mai puțin cel superior, este supus unui proces de feminizare, ce se desfășoară, uneori, necontrolat și nedirijat. Peste 75% din totalul cadrelor didactice sînt femei. Creșterea rolului femeii în domeniul învățămîntului și în întreaga viață socială este un rezultat concret al politicii partidului nostru, cu consecințe favorabile asupra procesului instructiv-educativ. Căldura părintească de mamă, sensibilitatea, gustul pentru frumos, spiritul de gospodărire sînt trăsături cu contururi mai puternice la sexul feminin. Dar dezvoltarea fenomenului de feminizare, fără limită, și în orice condiții, are și unele urmări negative asupra învățămîntului, cît și asupra femeii însăși. În istoria învățămîntului nostru a existat o perioadă cînd repartizarea învățătorilor se făcea și în funcție de sex. Amintim acel moment nu pentru a indica un model de urmat, ci pentru a sublinia preocupări mai vechi în această privință. Pe un post de învățătoare nu putea fi numit un învățător și nici invers. De altfel, **și pedagogia a semnalat necesitatea stabilirii unui raport echitabil între bărbați și femei, în cadrul colectivelor didactice.** Disproporția între sexe are nu numai consecințe pedagogice, ci și mai generale-sociale. Desigur, cadrele didactice se căsătoresc și cu tinere sau tineri de altă profesie. Este încă un aspect de omogenizare a societății. Dar într-o localitate rurală, a cărei populație este în proces de îmbătrînire, tineretul din învățămînt întîmpină dificultăți în această problemă vitală. De aceea, se menține asaltul de toamnă al cadrelor tinere la inspectoratele școlare, în vederea transferării. Este încă un fenomen pe care cercetarea sociologică, precum și cea pedagogică l-au neglijat, în mod inexplicabil.

9.

Între navetismul personalului didactic şi constituirea catedrelor este un raport care, de asemenea, se impune a fi examinat. Mulţi profesori doresc să fie încadraţi numai în specialitate, deşi predarea interdisciplinară tinde să schimbe şi concepţia şi practica. Dar chiar dacă am admite că este ideal să se lucreze în strictă specialitate, nu este posibil, deoarece nu permite numărul de ore. Din această cauză, catedrele se constituie pe mai multe şcoli din acelaşi oraş, în aceeaşi comună, sau în comune învecinate. În această situaţie se ivesc două alternative : 1) acceptarea de ore în specialităţi înrudite, în catedre compacte pe şcoală, sau pe şcoli aflate la distanţe mici şi 2) ore numai în specialitate în cadrul unor catedre ce se constituie pe mai multe şcoli, uneori la distanţe mai mari. Unele cadre didactice preferă prima soluţie, din comoditate, sau din motive întemeiate.

Interesele învăţământului şi ale perfecţionării personalului didactic înclină cumpăna spre cea de-a doua soluţie.

Învăţătorii şi profesorii trebuie să se obişnuiască cu „mobilitatea geografică", să se elibereze de sub „tirania geografiei", să se acomodeze treptat la „tranzienţă" în locul „permanenţei".

Este de înţeles că, şcoala nu poate fi dusă acasă la fiecare profesor. Nu şcoala urmează profesorul, ci profesorul urmează şcoala.

10.

Navetismul cadrelor didactice are implicaţii contradictorii asupra culturalizării maselor. Prezenţa zilnică a unor profesori, cu un larg orizont ştiinţific în comune şi sate, în rîndurile ţăranilor, aduce o infuzie de cultură în localităţile în care aceştia se deplasează. Graba, însă, a unora dintre navetişti de a părăsi localitatea imediat după programul şcolar nu permite folosirea plenară a potenţialului intelectual de care au dreptul să se bucure cele mai îndepărtate aşezări ale ţării noastre. Misiunea cadrelor didactice este şi aceea de a contribui la răspîndirea culturii în rîndurile maselor de oameni ai muncii.

Acestea sînt numai cîteva dintre implicaţiile navetismului în domeniul învăţămîntului care aşteaptă să fie aprofundate de cercetarea ştiinţifică.

Cele semnalate în studiul de faţă conturează unele concluzii utile pentru ridicarea calităţii procesului instructiv-educativ : **a)** necesitatea cunoaşterii temeinice a acestui fenomen, a cauzelor care îl generează, a consecinţelor acestuia asupra activităţii de predare şi de învăţare ; **b)** stăpînirea şi dirijarea acestui fenomen social-istoric în interesul societăţii, al şcolii, al personalului didactic şi al elevilor ; **c)** înlăturarea oricăror prejudecăţi şi evitarea măsurilor administrative, în legătură cu navetismul în domeniul învăţămîntului ; **d)** limitarea lui în măsura posibilului ; **e)** crearea condiţiilor pentru asigurarea unui învăţămînt eficient şi plăcut, în pofida distanţei care desparte geografic şcoala de domiciliul profesorilor.

Navetismul personalului didactic, ca şi a altor specialişti, este un produs al civilizaţiei moderne. Acest fenomen obiectiv nu se dezvoltă stihinic în societatea noastră socialistă, ci sub controlul statului, în direcţiile clare ale politicii partidului, îndeosebi de repartizare judicioasă a forţelor de producţie pe întreg teritoriul ţării, menită să evite „pelerinajul".

„REVUE INTERNATIONALE DE PEDAGOGIE"

În prestigioasa publicaţie „Revue internationale de pedagogie", nr. 3/1977, prof. univ. dr. George Văideanu, şeful secţiei Structuri şi programe UNESCO, a publicat o amplă şi adîncită prezentare a valoroasei lucrări a prof. univ. dr. doc. Ştefan Bârsănescu, membru corespondent al Academiei R. S. România : „Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă", E.D.P., Bucureşti, 1976, 512 p.

TEMELE PENTRU ACASĂ LA ȘTIINȚELE SOCIALE

Prof. VALDEMAR POPA
Liceul de matematică-fizică
„Matei Basarab" — București

În învățămînt, în predarea științelor sociale, ca și în toate domeniile, „a venit timpul ca să transformăm cantitatea într-o nouă calitate" — așa cum spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu de la tribuna Conferinței Naționale a partidului (1, p. 3). Pentru aceasta este necesar să întreprindem analize ale procesului de învățămînt și să abordăm sistematic diferitele sectoare și etape ale formării și însușirii cunoștințelor.

I.

În strategia formării noțiunilor, priceperilor și deprinderilor, a dezvoltării capacităților și aptitudinilor, **un loc important îl dețin temele pentru acasă.** Observațiile îndelungate asupra practicii din învățămînt, ca și studiul literaturii de specialitate, ne îndreptățesc să afirmăm, nu fără temei și argumente, că acest moment al lecției și această latură a învățării sînt în mare măsură minimalizate, dacă nu chiar omise ori îndeplinite fugitiv sau formal. La prima vedere, mulți profesori găsesc justificări, iar elevii acceptă situația ca atare fiindcă recomandarea temei pentru acasă e lăsată la sfîrșitul lecției, după fixare (5, p. 225), cînd a sunat și nu mai e timp. Justificarea e doar în parte plauzibilă. Neglijarea temei pentru acasă ține de însăși concepția învechită asupra structurii lecției clasice.

Într-o concepție nouă, modernă, a procesului de predare-învățare, tema pentru acasă poate fi dată, desprinsă, fixată, conturată, încă din momentul verificării lecției, a dezbaterii, al predării sau fixării. Există apoi o a doua racilă a recomandării temelor pentru acasă, care se pare nu este caracteristică doar științelor sociale. Ele sînt unilateral concepute, urmăresc și pun accentul doar pe cunoștințe, neglijează priceperile, deprinderile, capacitățile, aptitudinile, operațiile și, ce e mai grav, metodele de cunoaștere, de gîndire și acțiune. O a treia carență pe care ne-o dezvăluie practica, este că, de regulă, aceste teme sînt monocorde, unisone; aceeași temă apare de multe ori unică de fapt și ca întrebare, metodă și rezultat pentru toți elevii, pentru întreaga clasă, uneori pentru toate clasele paralele, fapt care dovedește că temele de acest gen sînt prea puțin sau aproape deloc diferențiate, variate și individualizate. Chiar în structura clasică a lecției sînt puțini profesori care-și permit ca atunci cînd verifică oral sau scris, frontal sau individual, un elev sau altul, să-i dea o temă independentă de rezolvat pentru ora viitoare în munca de acasă. Iată de ce ne socotim îndreptățiți să regîndim concepția elaborării și implementării controlării și evaluării temelor pentru acasă la științe sociale.

II.

În concepția clasică, în care accentul cade pe transmiterea cunoștințelor, temele pentru acasă erau minimalizate fiindcă minimalizat era **scopul** însuși al acestor teme. În concepția actuală în care accentul cade pe elev, și nu numai pe ceea ce știe elevul, ci și pe ce știe și poate elevul **să facă**, temele pentru acasă au un scop bine definit și mai larg conturat. În raport cu lecția care poate crea doar o imagine vagă a înțelegerii, abia tema pentru acasă îi formează elevului capacitatea de a **înțelege** și cunoaște, de a-și confrunta vederile proprii anterioare cu concepțiile actuale ale profesorului sau ale manualului.

Abia rezolvînd exerciții și teme, elevul este incitat să-și pună întrebări proprii, să caute răspunsuri necesare.

Prin această muncă elevul își formează și dezvoltă capacitatea de adaptare a activității și gîndirii la un scop dat, de a acționa în mod eficient și de a lega cunoștințele teoretice de aplicațiile și soluțiile **practice.** Aici elevul își formează deprinderea de a folosi instrumente de lucru, se inițiază în domeniul tehnicilor și tehnologiei de lucru, a informării și documentării, urmărește presa scrisă și vorbită unde face comparații și discriminări proprii. Rezolvînd temele pentru acasă, elevul își dezvoltă supleţea și flexibilitatea gîndirii convergente și divergente, își sporește deprinderea de transfer și de corelație, își ascute spiritul analitic și de sinteză. Un rol deloc de neglijat al temelor pentru acasă este și acela că-i formează elevului capacitatea de a **opera** cu cunoștințele însușite în înțelegerea fenomenelor sociale observate de el, de a le aplica deci în situații noi față de ceea ce a aflat în timpul limitat din clasă. Elaborate într-un sistem și date cu consecvență, temele pentru acasă îndeplinesc o serie de **funcții.** În primul rînd, meditînd asupra temelor, elevul își organizează ideile în sisteme proprii de gîndire, deosebește ideile și problemele principale de cele secundare, tezele de argumente, ideile proprii de ideile altora etc. În al doilea rînd, exercițiul independent îl supune pe elev **legilor antrenamentului progresiv** care pleacă de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la concret la abstract și de aici la concretul logic. Gradîndu-și efortul în înțelegerea și pregătirea lecțiilor anterioare și uneori ulterioare, elevul se pregătește pentru muncă sistematică și eficientă. În funcție de temele primite, elevul se deprinde să respecte o anumită ierarhie a învățării, gîndește să-și ordoneze sarcinile în raport cu complexitatea lor crescîndă a căror însușire este o condiție necesară și suficientă pentru aprofundarea temelor care alcătuiesc un sistem.

III.

Modalitățile de recomandare și rezolvare a acestor teme sînt variate ca formă și foarte diferite sau bogate în conținut de la o lecție la alta. Începînd cu simplele rezumate, urmate de schițe sau scheme de idei a lecțiilor, trecînd la conspecte cu observații proprii, exerciții de comentarii, fișe bibliografice, de referință, adnotate sau note, la întocmirea unor documentarii sau mape, pînă la scrisori tematice, idei în dialog, dialoguri civice, convorbiri etice, dramatizări, discuții de caz, dicționar etc., fără a exclude și alte lucrări sau încercări originale ca eseurile sau micile studii. În general, **se pune accent pe metodele și modalitățile moderne bazate pe activitatea personală independentă și individuală.** La început, în primul an de studiu, este necesar să-i învățăm pe toți elevii să lucreze cu manualul și notițele, cu dicționarul, să identifice și să noteze conceptele noi în raport cu cele vechi, exemplele, faptele, argumentele etc. E bine ca, în temele pentru acasă, să le cerem elevilor, mai ales elevilor buni, să dea alte exemple decît cele din lecția predată ori discutată sau din manual. (Eventual, contraexemple). Apoi, pe elevii care întîmpină greutăți să-i îndrumăm și să-i încurajăm să pună întrebări unui coleg din clasă, să-și corecteze sau să-și clarifice unele nelămuriri la orele de consultații. Urmînd calea „pașilor mici", în tema pentru acasă a unor elevi e indicat să intre sarcina de a formula o judecată despre o anumită cunoștință, noțiune sau concept însușit, de a interpreta un text, de a trage o concluzie din două premise, de a defini comparînd, de a face o anumită distincție între două fapte, două teze, de a clasifica, de a analiza și a generaliza, în fine, de a-și forma sau prefigura mental pe alte căi același concept sau de a-l defini el însuși în chip nou, științific, în raport cu cel „comun", învățat anterior. Treptat, elevii trebuie introduși să-și alcătuiască o bibliografie pentru o temă la opțiune, să studieze bibliografia minimă la o lecție curentă. Cu elevii care vădesc interes deosebit, ca și cu elevii din cercul de științe sociale, este necesar să-i învățăm să-și întocmească fișe de studiu, să știe să le clasifice, să redacteze cel puțin un referat pe trimestru, — mai precis pe unul din trimestre — să se pregătească pentru prezentarea și susținerea lui. În mod curent, noi lucrăm cu cărți, filme, piese de teatru care sînt substitute sintetizate ale vieții sociale, culturale, științifice și filozofice. Dar nu trebuie neglijată și uitată viața înconjurătoare. În unele teme este necesar să dăm sarcină elevilor să **observe** și să **judece** viața socială în cîmpul căreia trăiesc, dealtminteri să întocmească fișe de observație sistematice, să descrie fapte, întîmplări sociale cu aspecte etice pe care să le compare, să le explice și să le interpreteze, să se ridice la ceea ce este legic și esențial. În general, sarcinile de învățare date elevilor se cer diferențiate continuu atît ca volum cît și ca dificultate în raport cu tabelul de obiective al lecțiilor, capacităților, intereselor și preocupărilor elevilor. Pentru a putea lucra diferențiat cu întreaga clasă, este bine să ne întocmim din timp fișe de lucru individuale și independente, cu sarcini

puse în ordinea crescîndă a dificultăților. Astfel de fișe țin seama de noile orientări din didactică și caută să mute accentul de pe activitatea de predare a profesorului pe aceea de **învățare** a elevului, deoarece, în educația de mîine, **autoformarea** va constitui un principiu generalizat (7, p. 18) în toate școlile și la toate vîrstele. Totodată, procesul de modernizare a învățămîntului se află tot mai mult în stadiul căutării căilor și mijloacelor de stimulare a elevilor către o învățare mai intensivă (2, p. 109).

Pentru a raționaliza, sistematiza și concretiza tehnologia instruirii elevilor la filozofie în decursul anilor, am proiectat și elaborat un **set de fișe** care definesc, pentru fiecare lecție, **temele pentru acasă** (3, p. 186) sau exerciții de lucru, de fixare în clasă, care, acolo unde există posibilități de multiplicare, se pot edita pe numere sau culori diferențiate pe nivele, fără să mai fie nevoie a fi dictate și notate. Munca cu astfel de fișe solicită și formează diferite operații intelectuale sau scheme logice, deprinderi, priceperi și abilități de lucru conform principiului „formării pe etape a acțiunilor mintale" (4, p. 37—39). Fixînd scopuri și sarcini, oferind modele, elevul cercetează, culege independent informațiile necesare, dă răspunsuri, formulează soluții. Cu ajutorul lor se poate forma și consolida **un stil rațional de muncă** intelectuală la științe sociale.

IV.

În vederea orientării, în cele ce urmează prezentăm cîteva exemple de exerciții și itemuri de diferite structuri de la unele lecții de filozofie. Lecția introductivă : **1.** (facultativ) Întocmiți și susțineți un **jurnal personal** cu observații și reflecții filozofice și sociale. **2.** Consultați notițele lecțiilor și procurați-vă lucrările de bază din bibliografia generală dată ! **3.** Întocmiți un **documentar tematic** cu *prinzînd consultațiile cu probleme filozofice* publicate în „Scînteia tineretului" și „Era socialistă" ! **4.** Nu uita ! Răspunde la toate întrebările lecțiilor formulate în manual ! Tema „Obiectul filozofiei" : **1.** Ce carte de filozofie aveți acasă ? **2.** Ce carte de filozofie ați citit pînă în prezent ? **3.** Ce carte de filozofie ați vrea să citiți de la bibliotecă ? **4.** Folosind manualul și notițele, răspunde la întrebarea : „Care este obiectul filozofiei ? Consultați în dicționarul pe care-l aveți sau pe cel de la punctul de documentare politico-ideologic, ce se înțelege prin **concept** și prin **categorie** ? **6.** Scrie cuvintele (noțiunile) noi ale lecției în vocabularul propriu de filozofie ! **7.** Întocmește un tabel al problemelor pe care și le pune filozofia ! Tema „Condiționarea social-istorică și partinitatea filozofiei" : **1.** Recenzează o lucrare preferată de filozofie din bibliografia dată de manual sau întocmește o lucrare proprie pe una din temele propuse și aleasă de tine și care are un interes și pentru alți colegi ! (facultativ) **2.** Conspectează textul dat ca lectură în manual, rezumînd și comentînd cu propriile tale păreri și observații ideile desprinse ! Tema : „Liniile filozofice fundamentale" : **1.** Studiază **cu creionul în mînă** și scoate ideile principale (întocmește rezumatul) din lucrarea lui Fr. Engels „Ludwig Feuerbach și sfîrșitul filozofiei clasice germane", cap. II ! **2.** Care sînt cele trei domenii principale ale existenței (lumii) ? ALEGE : natura, pămîntul, animalele, societatea, gîndirea, instinctul. **3.** (facultativ) : Încearcă și scrie un dialog între un materialist și un idealist (6, p. 197—207). Lecția : „Dezvoltarea gîndirii filozofice în Grecia antică". Rezolvă *următorul exercițiu* : **1.** Lupta dintre „linia lui Democrit" și „linia lui Platon", în istoria filozofiei, nu este decît lupta dintre a) ... și b) ... ALEGE : agnosticism ; materialism ; idealism. **2.** Filozofii care s-au alăturat „liniei lui Democrit" ori s-au apropiat de ea, s-au pronunțat pentru... împotriva..., au luptat pentru adevărul obiectiv ; în schimb adepții și continuatorii „liniei lui Platon" s-au pronunțat pentru..., negînd posibilitatea de cunoaștere a adevărului obiectiv. ALEGE : artă ; știință ; religie.

Aceste cîteva fișe, date mai sus, au căutat să schițeze o variantă de tehnologie a învățării, care, evident, se cere adaptată și completată de fiecare profesor la condițiile concrete ale diferitelor clase și ținînd seama de nivelul, pe grupe sau individual, al elevilor. Aplicarea unor astfel de teme cu ani în urmă mi-a dat posibilitatea ca mai ales prin întrebările facultative să depistez pe elevii cu reale aptitudini pentru **filozofie** și **drept**.

Lucrînd cu fișe, profesorul va avea ca **un moment** al lecției **controlul** sistematic sau autocorectarea temelor pentru acasă și va aprecia, evalua și îndruma această activitate. Controlul, aprecierea, evaluarea și îndrumarea făcută cu tact și pricepere, principial și drept, constituie întotdeauna un puternic factor **motivațional** pozitiv.

V.

Munca independentă formează și potențează **calitățile morale, de caracter și voliționale** ale elevului, dezvoltă

latura **formativă** a procesului de învățământ. Prin muncă proprie, elevul își cultivă fermitatea, perseverența, consecvența, independența și stăpînirea de sine, își menține scopurile propuse, se deprinde cu controlul și autocontrolul, devine punctual, ordonat și disciplinat. Ca însușiri de caracter apar: consecvența, simțul datoriei și răspunderii, căpătînd încredere în propriile sale forțe.

Rezolvînd conștiincios temele pentru acasă, elevul depășește stadiul de receptivitate și asimilare al culturii și se pregătește efectiv pentru cel de creație a bunurilor materiale și spirituale.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport prezentat la Conferința Națională a P.C.R.* din 7–9.XII. 1977, „Scînteia" — 8 decembrie 1977.
2. IVAN FURLAN, *Învățămîntul modern și instruirea intensivă*, E.D.P., București, 1975.
3. CORNELIA GRUMBERG, *Introducere în metodica predării științelor sociale*, curs litografiat, Universitatea București, 1974.
4. EUGEN P. NOVEANU, *Tehnologia programării didactice*, E.D.P. București, 1974.
5. NICOLAE OPRESCU, *Didactica*, Tipografia Universității, București, 1977.
6. VALDEMAR POPA, *Etapa clasică a filozofiei grecești*, în *Interferențe*, apărută sub egida Societății literare „Relief românesc", București, 1975.
7. BERTRAND SCHWARTZ, *Educația mîine*, E.D.P. București, 1976.

ATITUDINILE ȘI EXPECTANȚELE PROFESORILOR ȘI CREATIVITATEA ELEVILOR

ANA STOICA

Centrul de științe sociale — Iași

Creativitatea ca potențial sau ca manifestare nu se reduce la o sumă de calități intelectuale. Capacitatea inventivă a persoanei, originalitatea spontană a gîndirii și a imaginației sînt adînc implantate în structura de ansamblu a personalității. Actul creației datorează mult, nebănuit de mult, componentelor pe care uneori le considerăm accesorii neînsemnate. Însușiri ca perseverența și dorința nestrămutată de a obține rezultatul propus, curiozitatea în acțiune și gustul riscului, capacitatea de efort prelungit și de a lupta cu eșecurile, deși nu cîntăresc în procesul creator nici 95%[1], nici 90%[2] și deși nu putem accepta ad litteram afirmațiile puse pe seama lui Balzac sau Edison, că într-o creație 99% se datorează transpirației și numai 1% talentului, aceste însușiri — totuși — au un cuvînt greu în creativitate.

Există la elevi anumite forme observabile ale conduitei care, pe lîngă calitatea de a releva elevii cu potențial creativ superior și de a-i trăda pe cei plați și conformiști, mai prezintă un mare avantaj: pot fi utilizate în sensul stimulării capacității creative.

Aspirațiile, idealul spre care tind, valorile morale și intelectuale prețuite de elevi acționează asupra personalității încă maleabile a acestora, făcîndu-i să capete atributele spre care tind și pe care le valorizează. Neavînd însă opinii ferme

1. L. B. ERMOLAEVA-TOMINA, *Problema razvitia tvorceskih sposobnostei detei*, în „Voprosi psihologhii", nr. 5/1975, p. 167.
2. J. E. ANDERSON, *The Nature of Abilities*, în Talent and Education, ed. by E. P. Torrance, Mineapolis, Univ. of Minnesota Press, 1960, p. 9–31.

și un sistem propriu de valori, preadolescentul le mai împrumută de la adulți. Ceea ce va prețui profesorul va prețui și el, conștient sau involuntar. S-a spus, pe drept cuvînt, că profesorii creativi determină avîntul creativității elevilor lor fără eforturi speciale. Secretul constă în transferul setului de valori propice creativității de la profesor la elevi, fenomen urmat de automodelarea copilului în funcție de atitudinile și convingerile devenite „ale lui". În mod similar se petrec lucrurile în cazul profesorilor rigizi și convenționali.

În fine, există dovezi experimentale care atestă influența de netăgăduit a „așteptărilor profesorilor privind modurile în care elevii ar trebui să se comporte" [3], cît și a preconcepțiilor cu care abordează ei elevii. „Cînd un profesor a clasificat un copil, chiar provizoriu, în unele din nivele (superior, mijlociu, inferior) el emite, prin propria conduită față de copil, așteptări la care copilul relativ imatur se va conforma" [4].

Profesorii noncreativi nu numai că nu vor agrea comportamentul specific elevului creativ, excluzîndu-l din repertoriul conduitelor încurajate de ei, dar vor întîmpina dificultăți chiar și în depistarea potențialului creativ ridicat. Consecința firească va fi subestimarea nivelului real al posibilităților copiilor și clasarea lor — la capitolul virtualități creative — sub cota adevărată. Efectul nu va întîrzia să se arate : prin întreaga lui comportare și atitudine față de elevul „retrogradat" pe motive subiective, vor transpare așteptările față de elev, care vor induce în persoana acestuia acel gen și nivel de conduită pe care a anticipat-o profesorul. Copiii simt ori conștientizează expectanțele dascălilor și atunci ei se conformează (în funcție de vîrstă și de personalitate), dînd curs unui gen de profeție nefastă [5]. Evident, profeția ar fi în serviciul elevului dacă profesorul ar porni de la o ușoară supraevaluare a posibilităților elevilor, sau cel puțin dacă s-ar strădui să o mimeze.

În cadrul unei cercetări mai ample [6] am atins și acest aspect al relației profesor-elev, pornind de la ipoteza anunțată prin titlul articolului de față, că atitudinile și expectanțele profesorilor pot frîna sau încuraja creativitatea elevilor.

Dintr-un număr de 484 preadolescenți (11—15 ani), am selecționat 131 subiecți asupra cărora am aprofundat investigațiile, realizînd pentru fiecare elev cîte un studiu de caz detaliat. Am alcătuit apoi două serii paralele și antagonice de însușiri : una definitorie pentru elevii cu potențial creativ ridicat, cealaltă pentru elevii cu potențial creativ scăzut.

Ne-a interesat, în continuare, să vedem în ce măsură sînt ei conștienți de aceste însușiri, cît de mult le prețuiesc sau le resping și dacă apreciază corect atitudinea profesorilor față de ele. Pe de altă parte, am vrut să cunoaștem atitudinile și așteptările profesorilor vizavi de aceleași atribute. Pentru a înlesni exactitatea răspunsurilor, trăsăturile au fost implicate pe cît posibil în descrierea comportamentelor tipice prin care se manifestă ele în activitatea elevului, avînd grijă să le dăm tuturor o formulare pozitiv-afirmativă *.

Am avut în vedere variabile ca : nonconformismul (intelectual, dar și în conduită, convingeri sau ținută), flexibilitatea, activismul și pasiunile extrașcolare, curiozitatea, spiritul de observație, încrederea în sine, automulțumirea (suficiența), prezența unor talente, spontaneitatea găsirii soluțiilor etc. Am inventariat 54 itemi : 25 din ei vizau conduitele creative, 21 conduitele necreative, iar 8 erau neutri față de ceea ce urmăream noi de fapt.

Am aplicat apoi chestionare, în două variante, atît elevilor cît și profesorilor (N = 35). Elevilor le-am cerut mai întîi să indice însușirile unui elev ideal, apoi pe cele prin care un elev se face apreciat și iubit de profesori. Acestora din urmă le-am cerut să indice separat conduitele pe care le apreciază și conduitele pe care le dezaprobă la elevi.

Rezultatele la chestionar le-am exprimat în procentaje, separat pentru fiecare din cele cinci categorii de elevi studiate (vezi tabelul nr. 1).

Notația folosită : **C** = creativitate de nivel superior (clasele 7, 8, 9) **

cm = creativitate medie (clasele 4, 5, 6)

c = creativitate scăzută (clasele 1, 2, 3)

R = randament școlar foarte bun (mediile 7.51—10)

rm = randament școlar mediu (mediile 6,51—7,50)

---

3. D. HARGREAVES, *Teacher-Pupil Relations in a Streamed Secondary School*, în *The Social Psychology of Teaching. Selected Readings*, ed. by A. Morrison & D. Meintyre, Penguin Books, 1972, p. 209 ; R. ROSENTHAL, L. JACOBSON, *Pygmalion in the Classroom*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968, p. 175.

4. D. HARGREAVES, *Op. cit.*, p. 210.

5. Vezi și V. PAVELCU, *Invitație la cunoașterea de sine*, Ed. științifică, București, 1970, p. 107.

6. ANA, STOICA și MARIANA, CĂLUȘCHI, *Potențial creativ și forme de manifestare a acestuia la elevii din ciclul gimnazial*, 1976—1977. 270 p., manuscris.

* De exemplu : „Este intransigent ; își apără viguros ideile și nu vrea să le modifice" (rigiditate, lipsă de flexibilitate intelectuală) ; „Cînd un fenomen contrazice cele învățate la școală și scrise *negru pe alb* în manual, el ia totuși de bun fenomenul respectiv" (independență în gîndire).

** Scara de apreciere a avut 9 trepte.

Tabelul nr. 1

Indici globali ai atitudinii elevilor și profesorilor față de conduita creatoare

Categoria	Nr. de elevi	Însușiri prețuite de elevi		Însușiri pe care elevii le consideră a fi apreciate de profesori		Punctul de vedere al profesorilor	
		Însușiri ale comport. creativ %	Însușiri ale comport. necreativ. %	Însușiri ale comport. creativ %	Însușiri ale comport. necreativ %	Însușiri ale comport. creativ %	Însușiri ale comport. necreativ %
1	2	3	4	5	6	7	8
cr	10	41	59	32	68		
cR	19	40	60	35	65		
cmrm	20	48	52	39	61	38	62
Cr	8	43,5	56,5	45	55		
CR	20	48	52	36	64		

r = randament școlar slab (mediile 4—6,50)

CONSTATĂRI GENERALE

1. **Profesorii apreciază favorabil conduitele creative doar în proporție de 38% din itemii prezentați, pentru ca simpatia lor față de conduitele considerate de noi proprii elevului necreativ să se exprime într-un procentaj de 62%.**

2. La rîndul lor, **marea majoritate a elevilor simt ceea ce prețuiesc profesorii**; ei știu că profesorii apreciază mai mult însușirile caracteristice unui comportament conformist (a se compara coloanele 5 și 6), fapt care, după cum am văzut, este real.

3. Cînd însă examinăm **valorile prețuite de elevii înșiși, observăm diferențieri în funcție de propriul potențial creativ.** Astfel, elevii din categoriile cu creativitate mare nu s-au sfiit să opteze pentru anumite însușiri pe care bănuiau că profesorii le resping (a se compara valoarea 48 din coloana 3 cu valoarea 36 din coloana 5), luîndu-și libertatea de a nu se lăsa prea mult influențați de preferința profesorilor pentru conduitele ce exprimă gîndirea necreativă. Cei puțin creativi, dimpotrivă, sînt mai docili și tind să valorizeze ceea ce simt că valorizează profesorii (a se compara coloanele 3 și 5). Este posibil ca și în rîndul profesorilor să fi existat o diferențiere. **Se știe că oamenii, acceptă sau resping conduitele creative în funcție de propria lor creativitate.** Acest aspect noi nu l-am avut în vedere.

4. **În atitudinea elevilor se simte influența atitudinilor profesorilor,** în cazul de față nefavorabilă; din tabel reiese că înșiși elevii creativi prețuiesc mai mult însușirile necreative comparativ cu cele creative, deși în mai mică măsură decît profesorii lor.

5. **Conduitele creative sînt mai bine cotate de elevi decît de profesori** (a se compara coloanele 3 și 7). Decalajul cel mai mare între atitudinea pozitivă a profesorilor și atitudinea, mult mai pozitivă, a elevilor față de conduita creativă se observă la copiii foarte creativi. Este încă o dovadă a independenței mai mari în opinii și a curajului exprimării acestora.

Faptul că elevii foarte creativi prețuiesc însușiri proprii personalității creatoare, face ca întreaga lor activitate să se desfășoare sub semnul acestor aspirații, adîncind trăsăturile respective și determinînd o autoformare în spiritul originalității și independenței în gîndire.

Dacă acceptăm ideea, larg acreditată, că copilul este mai creativ decît adultul, rezultatele de față nu ne surprind. Ele evidențiază însă una din cauzele acestei stări de lucruri, care stă în atitudinea mai deschisă a copiilor față de valorile ce susțin creativitatea.

6. Pe ansamblu, constatăm că **atît elevii, cît și profesorii dau o mai bună apreciere însușirilor necreative.**

Concluziile investigației noastre nu sînt prea optimiste pentru o educație în spiritul creativității. Făcînd rezerva eșantionului destul de mic de profesori și, poate, a unor imperfecțiuni ale instrumentelor și tehnicilor noastre de cercetare, rămîn totuși de reținut cîteva idei :

— nu toți profesorii au în atenție obiective ținînd de dezvoltarea creativității ;

— mai mult încă, unii împiedică involuntar libera înflorire a personalității creative, prin atitudinile și expectanțele necorespunzătoare față de elevi ;

— cei mai vulnerabili sînt copiii de nivel creativ mediu și slab ;

— în înșeși atitudinile și aspirațiile elevilor rămîne destul loc pentru o ameliorare și orientare spre valori mai adecvate creativității.

Dacă la tehnologia didactică modernă, pe care multe cadre didactice și-au însușit-o bine și care, printre altele, facilitează și capacitățile creatoare, profesorii ar veni și cu o atitudine adecvată, deschisă valorilor creativității, elevii noștri ar avea mult de cîștigat.

TEXTE COMENTATE DIN „ISTORIA IEROGLIFICĂ" *

Preocupările actuale privind conținutul studiului literaturii române în liceu pun problema abordării în școală a personalității de excepție a lui Dimitrie Cantemir, nu numai prin valoroasa lui operă științifică și filozofică, ci, în primul rînd, prin *mediul creației sale literare. Cantemir este și în* acest domeniu un deschizător de drumuri în cultura noastră, cartea sa, *Istoria ieroglifică*, fiind primul roman din literatura română. Atunci, însă, cînd se pune, cu îndreptățire, problema studierii acestei opere în școală, criteriului valoric i se opune criteriul *accesibilității. Prin volumul mare de pagini*, prin alegoriile și complicatele sale încifrări, prin nenumăratele aluzii la fapte și figuri contemporane autorului său, în sfîrșit prin limba sa arhaică și în parte artificială (sub influența sintaxei latine), *Istoria ieroglifică* reprezintă o lectură dificilă chiar pentru *cititorul avizat. Datorită acestor motive*, devine evidentă utilitatea antologiei comentate apărute în colecția „Lyceum" a Editurii Albatros. Dacă putem avea unele îndoieli în privința oportunității tipăririi sub formă de texte comentate a unor opere din literatura română modernă și contemporană — *elevii fiind tentați să înlocuiască lectura integrală* a operei cu parcurgerea rezumatului — considerăm că modalitatea antologică este forma cea mai adecvată de prezentare, pentru școală, a *Istoriei ieroglifice*. Ediția de față se datorește unei autorități în materie, Ion Verdeș, cercetător care a închinat aproape trei *decenii studiului operei lui D. Cantemir* și care a realizat, împreună cu P. P. Panaitescu, o ediție completă a *Istoriei ieroglifice*, reprezentînd un punct de referință în orice investigație contemporană a creației domnitorului filozof.

În încercarea de a face *Istoria ieroglifică* accesibilă unui număr mai mare de cititori, Ion Verdeș i-a avut precursori pe Em. Grigoraș, care a editat-o fragmentar, „pe înțelesul tuturor", în 1927, în Editura Casei Școalelor, sub titlul *Lupta dintre Inorog și Corb* și pe Doina Curticăpeanu, care a publicat în 1973, la Editura Dacia, în frumoase condiții grafice, volumul de „povestiri exemplare din *Istoria ieroglifică*" intitulat *Melanholia neasemuitului Inorog*. Toți acești editori își propun să-l prezinte cititorilor pe Cantemir scriitorul, izolînd în pamfletul alegoric „insulele" de literatură adevărată. Fragmentele selecționate sînt în mare măsură aceleași : povestirile cu ecouri din *Halima* ale Vulpii, Camilopardalului și Liliacului, portretul Hameleonului, realizat după modelul bestiariilor medievale, și mai ales tînguirea Inorogului (mai exact participarea naturii la jalea sa), care conține primele elemente de elegie din literatura română cultă. Modalitățile folosite de editori sînt însă diferite.

Doina Curticăpeanu preferă ca, după un interesant eseu introductiv care situează *Istoria ieroglifică* sub zodia barocului, să pună cititorul modern în contact direct cu textul nemodificat, socotind dificultatea acestuia ca un „suprem omagiu" pentru cel dintîi, și intervenind în final doar cu notele absolut necesare și cu un glosar.

Ion Verdeș alternează rezumatele unor pasaje mai întinse cu reproducerea fragmentelor reprezentative pentru arta de scriitor a lui Dimitrie Cantemir. Fragmentele, transcrise după criterii științifice, sînt însoțite de bogate note de subsol care dau sensul cuvintelor ce și-au pierdut înțelesul pentru cititorul *modern, explică pasajele dificile și aluziile istorice*, interpretează filozofia autorului. Rezumatele se disting prin claritate și prin succintele comentarii istorice conținute în ele. Demn de remarcat este studiul introductiv, care tratează *Istoria ieroglifică* din perspectiva valorii sale literare. După o succintă des*criere a operei și după relevarea virtuților ei do*cumentare, Ion Verdeș se ocupă în studiul său de construcția ei literară, relevînd eforturile întreprinse de Dimitrie Cantemir pentru șlefuirea limbii și subliniind originalitatea *Istoriei ieroglifice* față de modelul ei, *Istoria ethiopică* de Heliodor. În capito*lul consacrat personajelor, autorul studiului dovedește* calități de critic literar înzestrat cu pătrundere și cu spirit de sinteză ; amintim intuirea unei figuri generice a Principelui și cercetarea ipostazelor sale (Corbul, Strutocămila, Liliacul, Vidra, Inorogul), Interesant este capitolul despre *Straniul și formele lui în Istoria ieroglifică*, în care Ion Verdeș aplică la studiul operei lui Cantemir cîteva categorii vehiculate de criticii contemporani ; fantasticul, absurdul, oniricul. Astfel, motivul apei în viziunea lui Cantemir este interpretat dintr-o perspectivă ce amintește psihanaliza elementelor întreprinsă de G. Bachelard (am simți doar nevoia unei *definiri* mai precise a conceptelor de „fantastic" și „miraculos", termeni care circulă cu diferite accepții și care uneori se suprapun.)

Se realizează astfel interpretarea *Istoriei ieroglifice* dintr-o viziune modernă, care nu este nici un moment ostentativă, studiul introductiv caracterizîndu-se prin pertinență și claritate.

Un tabel cronologic, o bibliografie selectivă și un florilegiu de opinii critice completează această ediție de reală utilitate pentru școală.

GHEORGHE LĂZĂRESCU

* DIMITRIE CANTEMIR, *Istoria ieroglifică*. Antologie, tabel cronologic, prefață și note de ION VERDEȘ și P. P. PANAITESCU, Editura Albatros, 1977.

Interrelația figural-operațional în GÎNDIREA ELEVILOR

AURELIA TURCU,
cercetător științific principal — I.C.P.P.

Investigațiile psihologice privind relația dintre figural și operațional în gîndirea spațială a copilului ocupă un loc important în lucrările lui J. Piaget și ale colaboratorilor săi [1] precum și în lucrările unor autori sovietici [2].

Cercetările cele mai numeroase privind interdependența funcțională dintre cele două laturi ale cunoașterii au fost întreprinse în special în domeniile în care se operează cu concepte și raporturi spațiale, ca de pildă geometria, geografia, fizica, desenul tehnic [3] etc.

Spre deosebire de alte domenii, în domeniul spațiului imaginea, ca simbol care „acompaniază" operațiile infralogice (constitutive ale conceptului de spațiu și echivalente cu operațiile logico-aritmetice) este mult mai solidară, în sens de adecvată acestor operații, comparativ cu imaginile care pot acompania, de exemplu, noțiunea unei clase sau a unui număr. Așa se și explică reziduul intuitiv care se menține, după opinia lui J. Piaget, „pînă în sînul axiomaticilor geometrice cele mai epurate de aspectul figural". Făcînd distincția între aspectul figural și cel operațional al cunoașterii, trebuie să precizăm faptul că primul aspect tinde să prindă caracterele figurale ale realității, configurațiile, stările ca momente ale transformărilor, iar cel de-al doilea privește acțiunile îndreptate spre modificarea obiectelor, transformările în raport cu stările.

Analiza din perspectiva genetică a imaginilor și noțiunilor spațiale (formarea stadială a acestora la copil) i-a oferit lui J. Piaget date prețioase pentru fundamentarea teoretică a constituirii ideii de spațiu la copil, începînd cu noțiunile topologice apoi proiective și încheind cu cele metrice, euclidiene. Prin această analiză a fost pus în evidență specificul interrelației figural-operațional la diferite niveluri de dezvoltare a inteligenței. În cursul acestei dezvoltări, interrelația menționată cunoaște aspecte și ponderi diferite, accentul deplasîndu-se pe rolul figuralului sau operaționalului. Astfel, înainte de desăvîrșirea operațiilor imaginile sînt esențialmente statice, iar copilul gîndește în termeni de configurații sau stări (dovada o constituie alternarea conservărilor cu nonconservările). Imaginile anticipative, cinetice și de transformare, care presupun intervenția operațiilor gîndirii sînt prezente după vîrsta de 7-8 ani. Odată operațiile constituite ele acționează asupra aspectului figural al gîndirii prin dinamicitatea pe care o conferă acestuia.

---

1 J. PIAGET et B. INHELDER, *La répresentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF, 1948 ; J. PIAGET, B. INHELDER et A. SZEMINSKA, *La geometrie spontanée de l'enfant*, Paris, PUF, 1948 ; J. PIAGET, *Les mecanismes perceptivs*, Paris, PUF, 1961 ; J. PIAGET et B. INHELDER, *L'image mentale chez l'enfant*, Paris, PUF, 1966.

2 E. N. KABANOVA-MELLER, *Rol certeja v primenenii gheometriceskih teorem*, „Izvsetia Akad. Nauk", vîp 29, R.S.F.S.R., 1950 ; E. N. KABANOVA-MELLER, *Problema procedeelor de activitate intelectuală*, în : *Psihologia însușirii cunoștințelor și a formării deprinderilor la școlari*, București, E.D.P., 1964 ; I. S. IAKIMANSKAIA, *Urovni analiza, sinteza i abstrakții pri citenii certeja u uciascihsea IV—VII klassa*, „Voprosî psihologhii", 1969, nr. 1 ; I. S. IAKIMANSKAIA, *O nekotorîh putiah diagnostiki razvitia prostranstvennogo mîslenia școlnikov*, „Voprosî psihologhii", 1971, nr. 3.

3 P. POPESCU-NEVEANU și V. NEGOESCU, *Contribuții la studiul genezei conceptelor geometrice*, „Revista de psihologie", 1966, nr. 1 ; V. RADU, *Gîndire concret-operatorie și conținut obiectual*, București, Edit. Acad. R.S.R., 1973 ; TINCA CREȚU, *Posibilități operatorii imaginative în condițiile formării imaginilor conceptuale*, „Analele Univ. București", Seria Psihologie, 1972 ; TINCA CREȚU, *Condiții ale dezvoltării capacității de anticipare în însușirea geometriei în spațiu la clasa a VIII-a*, „Analele Univ. București", Seria Psihologie, 1973 ; KABANOVA-MELLER, *Psihologia însușirii cunoștințelor și a formării deprinderiolr la școlari*, București, E.D.P., 1963 ; I. S. IAKIMANSKAIA, *Perceperea și înțelegerea de către elevi a deeenului și a enunțului problemelor în procesul rezolvării lor* și V. ZIKOVA, *Perceperea relațiilor spațiale în procesul măsurătorilor pe teren*, în : *Aplicarea cunoștințelor în activitatea practică a elevilor*, București, E.D.P., 1962.

1.

Obiectivele şi ipoteza cercetării

Obiectivul principal al cercetării a constat în surprinderea relaţiei dintre figural şi operaţional în gîndirea spaţială referenţială * solicitată în sarcini de organizare şi reorganizare spaţială după raporturile de **distanţă, proporţionalitate, direcţie şi sens de orientare, poziţie.**

Totodată, cercetarea a vizat utilizarea unor **procedee psihopedagogice** care să releve şi, în acelaşi timp, să optimizeze formarea şi dezvoltarea unor capacităţi intelectuale fundamentale : capacitatea de anticipare, cu accentul pe reprezentările anticipative de transformare (şi a relaţiei dintre aceste imagini şi operaţiile gîndirii) ; capacitatea de conservare solicitată în degajarea **invariantului** în procesul transformării unor raporturi spaţiale, modificarea unora simultan cu conservarea altora ; aceasta conduce la exersarea uneia dintre cele mai importante calităţi ale gîndirii ştiinţifice şi creatoare, **flexibilitatea.**

Ipoteza : specificul interrelaţiei dintre figural şi operaţional în gîndirea spaţială referenţială este relevat în mod pregnant în sarcini de **organizare şi reorganizare** spaţială care solicită din partea subiectului operarea **simultană** cu raporturile spaţiale de **distanţă, proporţionalitate, direcţie** şi sens de **orientare, poziţie.**

În abordarea acestei probleme am pornit, în primul rînd, de la una din cerinţele de bază ale învăţămîntului contemporan, aceea de a **forma** (şi nu numai de a informa) şi dezvolta la elevi unele capacităţi ale intelectului care sînt fundamentale pentru **asimilarea activă** a cunoştinţelor şi pentru transformarea acestora în instrumente cu valoare operaţională. De aceea **metoda** utilizată a fost aceea a **învăţării prin descoperire dirijată.**

* Conceptul de gîndire spaţială *referenţială* este utilizat aici într-un sens restrîns şi anume, în sensul în care spaţial raportarea se realizează la *sisteme de referinţă*, fie ele subiective sau obiective. Corpul propriu cu coordonatele sale spaţiale *stînga-dreapta, în faţă-în spate, sus-jos* constituie un sistem de referinţă subiectiv. Sistemele de referinţă obiective sînt oferite de lumea înconjurătoare. Un sistem de referinţă obiectiv este şi sistemul de *axe rectangulare, verticala şi orizontala* — în spaţiul bi-dimensional. În spaţiul tridimensional se adaugă cea de-a treia axă (corespunzînd celei de-a treia dimensiuni a spaţiului), care este perpendiculară pe planul constituit din primele două axe, trecînd prin originea lor. În spaţiul tridimensional orientarea şi localizarea se realizează întotdeauna după un sistem de referinţă. Direcţiile de orientare în natură : nord-sud, est-vest sînt stabilite în principiu după direcţiile rectangulare verticala şi orizontala. Sistemele de referinţă menţionate sînt descrise mai în detaliu într-o serie de lucrări dintre care : J. PIAGET, B. INHELDER, et A. SZEMINSKA, op. cit. ; J. PIAGET, *Les mecanismes perceptivs*, Paris, PUF, 1961 ; J. PIAGET, R. GARCIA, *Les explications causale*, Paris, PUF, 1971 ; E. VURPILLOT, *La perception de l'espace*, în : P. FRAISSE et J. PIAGET, *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, PUF, 1963, vol. VI ; M. BERTHOUD, *La localisation spatiale chez les enfants d'âge préscolaire*, Thèse du doctorat, Université de Paris, 1972 ; A. TURCU, *Aspecte ale reprezentărilor topografice la şcolarul mic*, „Revista de psihologie", 1974, nr. 2.

2.

Organizarea experimentului

Pentru relevarea interdependenţei funcţionale dintre figural şi operaţional în gîndirea spaţială referenţială, în experimentele individuale au fost prevăzute sarcini care vizau **organizarea** şi **reorganizarea spaţială** după raporturile spaţiale de distanţă, proporţionalitate, direcţie şi sens de orientare, poziţie. Acest experiment a fost organizat cu elevi de clasa a IV-a. Elevului i se prezentau trei planuri topografice, care reproduceau în semne convenţionale o colecţie de obiecte miniaturizate, aflate în dezordine în faţa sa (vezi fig. 1, 2, 3). Aceste planuri aveau următoarele trăsături comune : două dintre ele erau identice ca formă de ansamblu (formă pătrată), conţineau relativ acelaşi număr de elemente, dar într-unul din ele obiectele erau simbolizate prin semne convenţionale care aveau altă formă. Al treilea plan reproducea obiectele într-o formă simbolizată adecvată, dar forma de ansamblu a planului era diferită de a celorlalte două (avea formă dreptunghiulară). Elevul avea următoarele sarcini : să identifice planul care cuprindea elementele reale pe care le avea în faţa sa (stabilind o corespondenţă între obiectele reale şi imaginea simbolizată a acestora) ; să aleagă dintre cele trei planuri pe cel care „se potriveşte cel mai bine" cu obiectele pe care le are în faţă, dar şi cu „terenul" (i se prezenta o planşetă de 75/75 cm) ; aceasta îl obliga la o **dublă raportare** a planului la real ; să construiască după plan, din obiectele pe care le

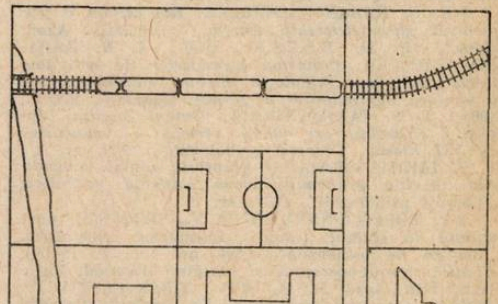


Figura 1

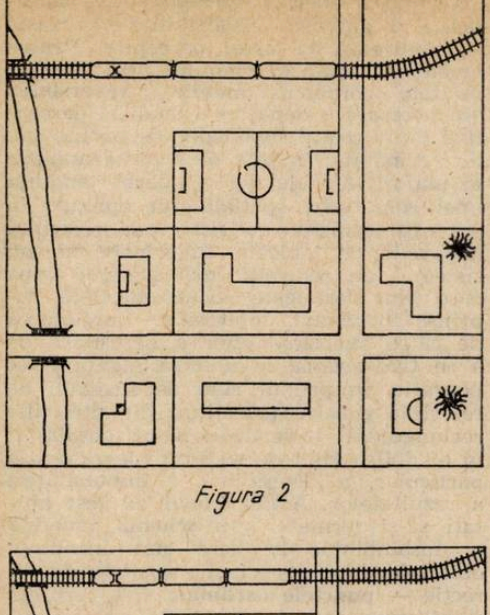


Figura 2

Figura 3

avea în fața sa, un „orășel" (varianta I). Subiecții realizau mai întîi construcția după plan fără nici un fel de ajutor din partea experimentatorului, apoi aceeași construcție o realizau după ce se efectua de către subiecți, cu ajutorul experimentatorului, o analiză a planului topografic. Această „citire" sau analiză avea drept scop „descoperirea" de către subiecți, mai mult pe cale independentă, a raporturilor spațiale implicate în organizarea spațială. Aceasta a permis compararea construcțiilor realizate de către subiecți înainte de instruire și după instruire. Odată descoperite raporturile spațiale de care urma să se țină seama în organizarea spațială a obiectelor, elevii realizau construcția, o verificau și o corectau. După realizarea construcției (în varianta I) experimentatorul rotea cu 180° elementul central din plan („școala"), cerîndu-i elevului să-și **reorganizeze** întregul ansamblu, în funcție de elementul rotit în plan (varianta II). Înainte de a trece la reorganizarea efectivă a construcției, elevilor li se cerea să **anticipe** (verbal) **operațiile** pe care le vor efectua pentru ca reorganizarea ansamblului să fie corectă ; să anticipe **raporturile spațiale** descoperind ce se va **modifica** și ce se va **păstra neschimbat.** Aceasta ne-a permis relevarea influenței operațiilor în **restructurarea imaginilor** precum și rolul celor din urmă în **coordonarea operațiilor.**

3.

Rezultate — discuții

3.1. Rezultatele obținute în realizarea de către elevi a construcției înainte de instruire relevă dificultăți serioase în ceea ce privește coordonarea pe plan mintal a elementelor în cadrul ansamblului. Sarcina de selectare a planului în care sînt redate sub formă simoblizată obiectele din care subiectul va trebui să realizeze o construcție ținînd seama de o serie de raporturi spațiale (menționate) pune în fața acestuia o problemă dificilă care solicită operații intelectuale de **analiză** în vederea descoperirii realului în formele simbolizate. In același timp, analiza elementelor imaginii în confruntarea cu realul se realizează permanent prin **integrarea** elementelor într-o structură de ansamblu. Aceasta presupune coordonarea operațiilor de raportare spațială a obiectelor (sau imaginilor acestora) unele la altele și în același timp la ansamblul care le conține.

„Ajutorul" acordat elevilor prin cerința de a confrunta planurile între ele, obiectele simbolizate în cele trei planuri cu obiectele reale, forma planului cu forma terenului a determinat reținerea numai a planului 2 ca fiind „cel mai potrivit" atît din punctul de vedere al reprezentării obiectelor prin semne convenționale adecvate, cît și din punctul de vedere al simbolizării terenului. Situația conflictuală creată prin sarcina selectării planului adecvat și ca formă de ansamblu și ca formă a elementelor (avînd în față și planuri care îndeplineau numai una din cerințe) nu a putut fi depășită în mod spontan decît de un procent foarte scăzut de elevi (10%). În acest caz, imaginea ca atare, netrecută prin filiera operațiilor gîndirii nu a condus în mod automat la o organizare spațială corectă. Aceasta ne permite formularea unei observații cu caracter pedagogic privind valențele formative ale materialului intuitiv utilizat în vederea formării gîndirii spațiale referențiale. Pentru realizarea acestor valențe materialul intuitiv se cere a fi supus, prin intermediul operațiilor intelectuale, unui proces complex de prelucrare. Imaginea astfel prelucrată evocă nu obiectul (în acest caz ea ar apărea drept copie a obiectului fără funcție stimulatoare), ci operațiile prin care se transformă obiectul. În experimentul nostru imaginea utilizată (planul topografic) a servit drept suport al gîndirii, dar simbolizînd nu atît obiecte

cît operații cu aceste obiecte. Imaginea școlii rotite în plan evocă subiectului operațiile spațiale de **deplasare** și **rotire** care determină, la rîndul lor, un întreg lanț de transformări ale raporturilor spațiale. În acest caz imaginea nu numai că servește drept suport figural pentru anticiparea operațiilor și transformărilor determinate de către operații, dar însăși imaginea se restructurează, se modifică ca urmare a acestor transformări. Numai în acest caz imaginea simbolizată, purtătoare a raporturilor spațiale devine un autentic instrument operațional pentru organizarea spațială corectă.

3.2. Analiza rezultatelor obținute în experimentul de organizare spațială (varianta I) a pus în evidență, la elevi, carențe în ceea ce privește operarea cu raporturile spațiale de distanță, proporționalitate, direcție și sens de orientare, poziție (vezi tabelul nr. 1). Din tabel se constată, de asemenea, că în urma instruirii realizată prin intermediul analizei imaginilor simbolizate (a planului topografic) s-a obținut o îmbunătățire substanțială a operării cu aceste raporturi (respectarea lor în organizarea spațială).

Modul de „citire" a planului topografic a constituit un indicator al surprinderii relației dintre imagine și operație în gîndirea spațială referențială a elevilor și totodată un mijloc de stimulare a capacității de operare cu raporturile spațiale în organizarea spațială a unui ansamblu. După opinia unor autori (E. N. Kahanova-Meller, I. S. Iakimanskaia etc.) „citirea" unei imagini, a unei scheme, a unui desen, plan toptografic sau hartă se realizează prin intermediul unor operații mintale de analiză, abstractizare, prin stabilirea corelațiilor spațiale. Răspunsurile spontane ale elevilor privind „citirea" planului topografic au constat, în cele mai multe cazuri (85%) într-o simplă enumerare, prin stabilirea corespondenței element cu element între semnele convenționale din plan și obiectele reale. Chiar dacă această corespondență antrenează o anumită reversibilitate, aceasta se realizează la nivel perceptiv. Pentru efectuarea analizei planului prin operații mintale coordonate, **mobile** și **reversibile,** era necesară o depășire a analizei perceptive după relații topologice de ordine sau de vecinătate. Înainte de această analiză, la majoritatea elevilor a apărut tendința unei relaționări spațiale din aproape în aproape, utilizînd ca sistem de referință grupurile de obiecte învecinate și nu sistemul de referință mai general după care sînt localizate toate obiectele cuprinse în planul topografic. Sublinierea de către experimentator a necesității de a se ține seama, în analiza planului topografic, în primul rînd de sistemul de referință general (constituit din direcțiile rectangulare — verticala și orizontala) și în al doilea rînd de sistemul de referință particular, a determinat o îmbunătățire a rezultatelor. Astfel, elevii au fost ajutați să-și formeze întîi **schema generală** a ansamblului în care sînt încadrate obiectele după raporturile spațiale de direcție — **punctele cardinale.** S-a verificat stabilitatea acestei scheme în situații variate (camera de experiment, natură, hartă, globul geografic). De la analiza planului după schema generală a direcțiilor principale de orientare spațială s-a trecut la analiza după raporturile spațiale subordonate (direcțiile intercardinale, poziția fecărui element — din plan — față de elementul central din plan, apoi a fiecărui element față de cele din jurul său).

Pornind de la constituirea schemei generale după care se organizează toate elementele planului, indiferent de locul pe care îl ocupă în raport cu celelalte, spre analiza elementelor unele în raport cu altele, am evitat centrarea elevilor pe elementele concrete, situaționale, pe relațiile topologice. Orientarea analizei planului după elementele fundamentale și după regulile de relaționare a compo-

Tabelul nr. 1

Respectarea raporturilor spațiale (varianta I) în %

Ns = 20	Distanță	Proporționalitate	Direcție	Poziție
Răspunsuri spontane (înainte de instruire)	35	35	30	15
Răspunsuri după instruire	80	80	85	60
t (Student)*	3,23 $p < .001$	3,23 $p < .001$	4,23 $p < .001$	3,23 $p < .001$

* S-a calculat semnificația diferenței dintre procente după formula:

$$t = \frac{P_1 - P_2}{\frac{P_1 \cdot q_1}{N_1} + \frac{P_2 \cdot q_2}{N_2}}$$

nentelor unui ansamblu a condus la stimularea, în același timp, a gîndirii deductive. Pe de altă parte, elevilor li s-a cerut să parcurgă și drumul invers, evitînd în felul acesta una din situațiile care se mai întîlnesc în școală, învățarea unei scheme sau reguli generale, fără posibilitatea concretizării acesteia. Acest procedeu de **analiză prin sinteză** a determinat restructurarea imaginii mintale și transformarea imaginii obiectuale (a planului topografic), din simplă „ilustrată", într-o schemă operațională, utilizată apoi în organizarea spațială corectă a obiectelor prezentate în imagini simbolizate. Astfel conținutul obiectual oferit elevilor (prin obiecte reale și imaginea simbolizată a acestora) a suferit un proces de prelucrare activă prin intervenția operațiilor de analiză, sinteză, de confruntare permanentă a imaginii mintale cu imaginea obiectuală, de restructurare a celei dintîi în vederea organizării spațiale corecte a elementelor într-o structură de ansamblu. În felul acesta, atît imaginea mintală cît și cea obiectuală capătă noi valențe în urma prelucrării lor după o schemă logică. Nu este vorba de o schemă logică introdusă din afară, ci intrinsecă structurilor cognitive ale intelectului.

3.3. Varianta de **reorganizare spațială** (varianta II) a permis relevarea imaginilor sau reprezentărilor anticipative de transformare. Aceste imagini au putut fi controlate atît prin relatările verbale, cît și prin construcțiile efective realizate de către elevi.

Imaginile anticipative apărute ca efect al operațiilor de **deplasare** și **rotire** spațială implică nu numai coordonarea dintre cele două operații, ci și dintre operații și imagini, subordonarea, în sens de ajustare, de restructurare a imaginii de către operații, prelucrarea și transformarea acesteia.

Cadrul problematic creat prin modelul experimental, precum și **orientarea dirijată** de către experimentator a elevului au dovedit că chiar în stadiul operațiilor concrete (7—11 ani) se pot realiza imagini anticipative de transformare, cu condiția stimulării acestora prin intervenția operațiilor gîndirii.

3.4. Relația figural-operațional este biunivocă. Figura rezultată din transformările operatorii devine suport pentru realizarea operațiilor însești.

Interdependența funcțională dintre figural și operațional reprezintă un principiu metodologic pentru cel care conduce procesul de instruire. Utilizarea unor modele figurale sau conceptual-operaționale conduce la înțelegerea fenomenelor și relațiilor dintre acestea. Exercițiile de descifrare, de „citire" a schemelor, planurilor, hărților, a desenelor geometrice care intervin în rezolvarea problemelor de demonstrație facilitează înțelegerea și rezolvarea. Revenind și subliniind rolul schemelor, desenelor, planurilor în rezolvarea de probleme considerăm că planurile topografice trebuie să-și găsească un loc și o utilizare mai mare (la clasele mici), întrucît constituie treapta intuitivă intermediară (mai accesibilă la vîrstele școlare mici) de pregătire a activității ulterioare cu harta, de operare cu raporturile spațiale, de stimulare a gîndirii spațiale referențiale.

CONDIȚII FAVORIZANTE ALE FORMĂRII ȘI PERFECȚIONĂRII DEPRINDERILOR DE MUNCĂ INDEPENDENTĂ

Prof. ELVIRA CREȚU
Liceul pedagogic de învățători București

Capacitatea de a săvîrși în mod independent o acțiune eficientă, obiectivată în valori materiale sau spirituale este nota definitorie a oricărui om dezvoltat normal. Ca atare, formarea deprinderilor de muncă independentă dobîndește o importanță covîrșitoare în contextul învățămîntului actual.

Școala modernă, opusă în multe privințe școlii tradiționale, își mobilizează tot mai mult forțele în direcția înfăptuirii cu succes a laturii formativ-educative a

procesului de învățămînt. Cît privește deprinderile de muncă independentă, este adevărat, că unele din ele își au geneza chiar în primul an de viață, iar pe măsură ce copilul avansează spre etapele superioare ale dezvoltării sale ontogenetice, deprinderile inițiale se dezvoltă, devin premise ale multor altor deprinderi corelate într-un sistem închegat care se îmbogățește cu noi elemente, se ramifică, devine viguros, apt de înnoiri și perfectări, în funcție de deschiderea ce i-a fost dată. Condiția persistenței, îmbogățirii și desăvîrșirii este dată de școală, prin intermediul activităților instructiv-educative dirijate metodic.

La întrebarea dacă există un raport între calitatea sistemului de deprinderi și o anume vîrstă socotită optimă pentru dobîndirea lui, fără îndoială, că acest raport există. În baza datelor pedagogiei științifice contemporane, vîrsta micii școlarități **este desemnată ca fiind vîrsta maximei receptivități. Este vîrsta la care are loc constituirea intensivă a celor mai importante structuri psihice. În consecință, rămîne valabilă teza potrivit căreia,** ce se dobîndește de către elevi **în ciclul primar este un bun capital convertibil în capacități și tehnici esențiale, pentru toate situațiile din etapele următoare.**

Luînd deci, din întregul conținut al procesului de învățămînt deprinderile, **calitativ superioare cunoștințelor și priceperilor, dată fiind funcția lor integratoare, atît pe verticală cît și pe orizontală, înțelegem, odată în plus, importanța ce trebuie să li se acorde mai ales în ciclul primar.**

Problema pe care dorim să o supunem atenției învățătorilor se referă **la condițiile favorizante fixării și îmbogățirii sistemului de deprinderi** necesare evoluției elevilor din ciclul primar către treptele următoare ale școlarității, evoluție pe care toți o dorim a fi fără dificultăți, fără handicapuri, în situația unui învățămînt general obligatoriu cu tendințe de prelungire pentru întreaga masă de copii incluși în școală. Căci, actul formării deprinderilor cît și importanța pe care acestea o prezintă pentru activtatea umană, nu este o noutate. Întotdeauna școala a fost preocupată de aceste componente ale învățării. Școala burgheză, în special în faza ei de ascensiune, n-a ignorat deloc latura formativă a procesului de învățămînt, dar în condițiile social-istorice de atunci problema nu și-a găsit soluția integrală.

În condițiile societății socialiste, **caracterul profund democratic** al învățămîntului, sprijinit de o nouă concepție pedagogică, creează posibilități nelimitate de transformare calitativă a individului uman și de afirmare plenară a personalității lui [1]. Totodată, apar și exigențe determinate de specificul dezvoltării economico-sociale sub influența revoluției științifice și tehnice. Astfel, înscrierea copilului încă din primele momente ale vieții de elev în circuitul **învățămînt-cercetare-producție,** duce la întărirea ideii enunțate mai sus și anume, asigurarea independenței în acțiune prin stăpînirea mijloacelor de efectuare și aplicarea acestora în mod creator.

În acest context, pornim de la ipoteza că potențialul intelectual, afectiv și volitiv al copilului din ciclul primar este mare și că poate fi utilizat într-o mai largă măsură. Psihologia genetică atestă acest lucru. Angajînd acest potențial însă în activități școlare limitate, sau exercitîndu-l ineficient în direcția memorării și a reproducerii impuse, ori forțîndu-l la o repetare stereotipă a unor activități înseamnă a irosi timp, energie și mijloace, iar rezultatele de ordin formativ-educative se vor înscrie pe limita inferioară a evoluției lui. Așadar, sîntem îndreptățiți să ne punem întrebarea, **ce alte condiții, alături de strategia didactică cea mai adecvată, trebuie luate în considerație spre a scurta timpul atingerii unor performanțe care să-i permită elevului de clasa a III-a sau a IV-a să se bucure de autonomia acțiunilor sale ?**

A.

În primul rînd, pentru ca fiecare învățător să aibă convingerea că dincolo de ceea ce este el obligat să facă nu mai există nici un impediment, problema ar trebui să ia ca primă soluție, punerea la punct a unei noi concepții de alcătuire a programelor școlare. În lumina acestei concepții trebuie stabilit, într-un mod mai judicios, **conținutul informațional și totodată modul de distribuire** al acestui conținut, în așa fel încît să nu impieteze cu nimic nici logica internă a științei pe care o reprezintă disciplina înscrisă în programă și nici logica didactică.

De asemenea, **obiectivele propuse, considerăm că trebuie să apară într-o formulare foarte clară, detaliate în mod explicit în termeni comportamentali specifici fiecărei clase în parte și ciclului primar privit în ansamblul învățămîntului general obligatoriu** [2]. Ce-i drept, s-au făcut încercări în această direcție, dar problema n-a fost rezolvată integral și nu s-a operat în **mod unitar,** încît obiectele să fie axate pe conceptele de bază ale unei dezvoltări armonioase de bună calitate. Operația efectuată pînă acum, de simplificare a programelor, a avut în vedere „eliminarea" a ceea ce s-a socotit surplus inutil, dar ceea ce a mai rămas din reducere, nu reprezintă nici simplificare nici ameliorare. (Vezi, în special, programele de științe naturale și geografie pentru clasele primare, ediția 1975, încă în vigoare). Totodată, ceea ce s-a stabilit pentru fiecare obiect în parte, n-a fost suficient corelat cu ceea ce a fost stabilit pentru alt obiect. De exemplu, temele propuse pentru studiul științelor naturii nu

sînt asamblate cu cele de geografie şi deloc corelate cu textele din manualele de citire. De altfel, textele din manualele de citire, nu numai că nu au o legătură logică cu ceea ce dobîndeşte elevul la celelalte obiecte de învăţămînt, dar prin conţinutul lor încarcă, iar uneori dublează, volumul de cunoştinţe stabilit prin programele celorlalte obiecte. Să nu mai amintim şi de neconcordanţele de ordin ştiinţific!

Deci, pentru ca învăţătorul să-şi poată elabora cu mai multă uşurinţă strategia didactică şi să se simtă mai angajat în acţiunea de perfecţionare psihopedagogică trebuie să-şi sprijine activitatea pe instrumente mai eficace, respectiv, **pe programe care să răspundă mai adecvat hotărîrilor luate de partid pe linia modernizării învăţămîntului nostru.** Ar fi în avantajul tuturor factorilor angajaţi, dacă în locul temelor enunţate doar, cu mai multă sau mai puţină logică, s-ar oferi **un ansamblu de obiective cu caracter pronunţat formativ-educativ, reliefate în mod explicit şi foarte riguros corelate vertical şi orizontal.**

B.

În aceeaşi ordine de idei, ca o condiţie mult mai importantă pentru formarea şi perfecţionarea deprinderilor la elevi, este **calitatea manualelor,** mai precis, a conţinutului informaţional transpus la nivelul acestora.

Se ştie că, **o deprindere exercitată pe un fond afectiv pozitiv** cîştigă, atît în durabilitate, cît şi în supleţe[3]. Nici unui educator nu-i mai este străină astăzi **importanţa motivaţiei,** în orice fel de învăţare. Se ştie, de asemenea, cît de puternică este atracţia elevilor pentru lectura textelor frumoase. Deprinderea de a citi îşi fixează calităţile ei prin lectura sistematică şi cu interes a textelor. Această deprindere rămîne, fără îndoială, o deprindere fundamentală şi, în acelaşi timp hotărîtoare pentru tot ceea ce are elevul de înfăptuit pe parcursul întregii şcolarităţi, cît şi după terminarea şcolii.

Se constată că tocmai această deprindere rămîne, la un procent însemnat de elevi, la un nivel atît de scăzut încît, la numai cîţiva ani de la absolvirea şcolii, cei în cauză, greu mai acceptă lectura ca preocupare, ba, unii din ei, nu o mai pot executa. **Desăvîrşirea** acestei importante deprinderi depinde în foarte mare măsură, de **interesul** care a însoţit procesul formării în faza lui iniţială, de dorinţa acută, pe care fiecare elev trebuie să o nutrească pentru citire. Această sete numită în termeni ştiinţifici **recompensă intrinsecă, curiozitate epistemică** sau **farmecul descoperirii,** atît de sugestiv formulat de J. Bruner, rămîne mobilul cel mai puternic în perfecţionarea deprinderii de a citi[4]. Pentru aceasta, ar trebui însă ca textele să fie selectate cu mai multă grijă. Din acest punct de vedere unele din textele propuse în actualele manuale fie texte în proză, fie unele poezii sînt aride prin conţinut, iar prin stil lipsite de orice notă estetică, încît o lecţie de citire căreia nu i se poate reproşa mai nimic, din punct de vedere metodic, rămîne totuşi stearpă căci elevii mici greu aderă la un conţinut de idei dacă acesta nu le încălzeşte inima şi nu le alimentează dorinţa de a afla.

Dar să nu cădem în falsa credinţă că realizarea unor programe şi manuale şcolare foarte bune ar duce în mod necesar, prin ele însele, la rezolvarea problemei. Nu trebuie să fii un mare expert în domeniul învăţămîntului ca să-ţi dai seama că un text cu excelente virtuţi artistice rămîne literă moartă folosit de un învăţător mai puţin priceput şi invers, un text mai sărac în calităţi artistice, dar folosit cu talent şi pricepere pune în mişcare o gamă foarte largă de simţiri.

Rămînînd, în continuare în sfera problemei enunţate, vrem să relevăm o altă categorie de condiţii care susţin procesul formării deprinderilor, condiţii care se înscriu în zona metodologiei de lucru a învăţătorului. Ele reprezintă un registru foarte larg. Nu ne propunem o tratare exhaustivă, întrucît varietatea de situaţii favorizante sau defavorizante este tot atît de mare ca şi numărul de elevi dintr-o clasă sau ca numărul tipurilor de învăţători.

C.

Un învăţător, oricît de neiniţiat ar fi, dar în conştiinţa căruia a fost aprinsă dragostea pentru profesia aleasă, îşi dă seama în scurtă vreme că, a munci cu elevul fără să-l cunoşti, înseamnă o muncă de sisyf. Există un principiu fundamental în pedagogie, astăzi unanim recunoscut: „începeţi activitatea de instruire prin a cunoaşte copilul".

Dintr-o investigaţie întreprinsă în rîndul a două sute de învăţători care predau la cl. I, am urmărit ca scop măsura în care aceştia şi-au cunoscut bine elevii la sfîrşitul anului şcolar. Dintre aceştia numai paisprezece au declarat că n-au izbutit să cunoască suficient, un procent de aproximativ şapte la sută, elevii clasei respective. Chestionîndu-i pe cei 86 de învăţători, care susţineau că-şi cunosc bine elevii, prin ce metode au izbutit acest lucru, răspunsul a fost aproape invariabil: „din activitatea de zi cu zi". Chestionîndu-i din nou pe cei 14 care mărturisiseră că n-au izbutit atît de bine să-şi cunoască elevii, s-au referit la faptul că, n-au putut folosi nişte metode „foarte ştiinţifice", în afară de cele patru probe din anexa Îndrumătorului pentru dezvoltarea vorbirii la cl. I, probe care vizează, de fapt, numai determinarea ca-

pacității de început pentru însușirea vorbirii.

Concluzia este semnificativă. Activtatea de cunoaștere a copilului se limitează încă la metode și atitudini empirice. Din acest punct de vedere abordată problema, sîntem îndreptățiți să afirmăm că învățămîntul rămîne considerabil descoperit. S-a făcut un pas însemnat înainte prin introducerea în programele de pregătire a învățătorilor a testelor de studiere a copilului. Dar de acest avantaj nu beneficiază decît o parte din învățători, respectiv cei care au absolvit liceul pedagogic în ultimii doi-trei ani și vor beneficia, în continuare, cei ce se pregătesc acum pentru a fi învățători. Pentru seriile de învățători care n-au dobîndit la timp această pregătire se pot găsi soluții.

Credem că este necesar să se depună mai mult efort pentru înzestrarea învățătorilor cu metodologia științifică de cunoaștere a elevului [6] (p. 22).

Am introdus acest detaliu la problemă pentru a evidenția încă o dată ideea că, sine qua non-ul perfecționării educației este cunoașterea **reală** și **integrală** a fiecărui elev. O cunoaștere „globală" sprijinită doar pe metode „ochiometrice" pune sub semnul îndoielii atît devenirea firească și necesară a copilului cît și calitatea pregătirii învățătorului. În acest sens, reproducem paragraful în care N. Padellaro ilustrează acest aspect care prejudiciază încă activitatea școlară : **...„ce știu profesorii despre elev ? Știu că e un copil... în general cu mai multă poftă să se joace decît să studieze ; că e vioi și nu-i place disciplina ; sau că este un adormit, lipsit de orice interes și că e nepăsător. Atîta e destul pentru școală. Condițiile sociale, familiale, nu-l interesează pe cel care predă lecția. Trăsăturile personale aparțin domeniului particular, în care e mai bine să nu te bagi. Istoria copilului, adică dificultățile lui, conflictele lui, traumatismele lui, nu au atingere cu școala. Elevul este acela din catalog : un nume, un prenume și note"** [5] (p. 8).

D.

Cum se reflectă, așadar, raportul dintre cunoașterea particularităților elevilor de către învățător și formarea deprinderilor, în activitatea școlară ? Se știe că, prima fază a formării unei deprinderi este **cunoașterea scopului** acțiunii și a mijloacelor de înfăptuire. (Mai ales în primele două clase, cunoașterea exactă a mijloacelor este o condiție de bază. La clasele următoare, mijloacele pot fi deduse sau descoperite de elevi). În acțiune didactică aceasta înseamnă **demonstrație corectă, explicație clară.** Să presupunem că învățătorul consideră că, în această privință și-a îndeplinit misiunea oferindu-le elevilor o explicație socotită suficientă. Se impun cîteva întrebări : **a)** după ce criterii apreciază învățătorul **calitatea** explicației sau a demonstrației date ? **b)** Toți elevii din clasă au recepționat corect instructajul ? (Avem în vedere situația claselor din centrele urbane aglomerate, unde sînt aproximativ 36 elevi într-o clasă). **c)** De ce posibilități de transformarea informației — presupuse interiorizate — dispune fiecare elev ? **d)** Prin ce metode controlează și îndrumează învățătorul, măcar primele secvențe ale acțiunii elevului ?

Răspunsurile la aceste întrebări pot fi variate. Toate însă trebuie înscrise în schema unei metodologii susținută de un puternic suport științific.

Să presupunem că, spre a răspunde la primele două întrebări, învățătorul prezintă disponibilități suficiente. Răspunsul la cea de-a treia întrebare ține, fără îndoială, de aspectul relevat mai sus, referitor la necesitatea cunoașterii amănunțite a elevilor. La ultima chestiune însă, am dori, ca răspunsul să fie formulat pe baza unei reflecții mai adînci.

Din cele observate, elevii sînt controlați, de regulă, prin corectarea temelor care au fost date acasă spre a fi lucrate independent. Procedeele folosite sînt nenumărate. Fiecare învățător își stabilește modul său, fără a încălca, sperăm, normele pedagogice, căci toți învățătorii știu cît de important este ca elevul să fie controlat sistematic. De asemenea, știm ce semnificație are **confirmarea** pe care elevul o așteaptă de la învățătorul său. Întărirea în procesul învățării reprezintă pîrghia de bază a **reglării comportamentelor.** Ceea ce este esențial, însă, și am vrea să reliefăm, se referă la **atitudinea** și **mijloacele folosite** ca elemente de întărire.

Se recurge, firește, după caz, la recompense sau pedepse. Gama acestora este foarte largă și, de ce să nu recunoaștem, că uneori este mult dilatată, din păcate, latura negativă, cea a sancțiunilor. Elevii sînt admonestați pe un ton caracteristic fiecăruia, de intensitate mai mare sau mai mică și cu semnale verbale de foarte multe categorii. Se penalizează, de exemplu, un elev că nu a scris frumos, comparîndu-i caietul cu al altui coleg care a scris foarte frumos (! !) Cît privește **cauza,** poate a unor veritabile disgrafii, nu se cercetează. Deci, în continuare, respectivul elev, e foarte probabil că va rămîne element de comparație cu cei care sigur se vor distanța de el, pe de o parte, tratat prin mijloace de întărire pozitive, pe de altă parte, neavînd nici un motiv să scrie un cuvînt greșit sau inestetic. Sau, sînt pedepsiți unii elevi că nu sînt atenți cînd se dau explicațiile, dar foarte rar, sau niciodată nu ne întrebăm din ce **cauză** acei elevi nu se pot concentra. Se pedepsește efectul, pur și simplu, cînd acesta ține de o cauză ce nu-i aparține elevului, cu bună știință. Căci [7] „...profe-

sorul e preocupat de mediocritatea elevului și nu de metoda lui". El uită, adesea, că el **organizează mediul** de lucru al elevului.

Controlul aversiv[7] duce inevitabil, la blocarea psihică a copilului, îi creează o permanentă stare de anxietate generatoare de fenomene care-l îndepărtează tot mai mult de școală și de avantajele educației bune. Iată deci, cît de important este să se conjuge toate elementele necesare integrării influențelor pozitive în direcția formării unei **autonomii autentice** a acțiunilor elevilor. Încrederea în propria-i devenire, stimularea întregului potențial prin eliminarea a tot ceea ce ar bara sau ar devia de la linia formării unui om independent, cu spirit critic, reprezintă **condiții asupra cărora este necesar să reflectăm mereu.**

BIBLIOGRAFIE

1. Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R., din 18–19 iunie 1973.
2. R. S. BLOOM, S. TH. HASTINGS, G. F. MADAUS, *„Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaționale"* în, Caiete de pedagogie modernă, trad. E. Noveanu, București, Editura didactică și pedagogică, 1977.
3. V. PAVELCU, *Considerații cu privire la învățarea afectivă*, „Revista de pedagogie", nr. 8, 1968.
4. J. S. BRUNER, *Procesul educației intelectuale*, traducere, Editura didactică și pedagogică, București, 1978.
5. N. PADELLARO, *Școala medie și problemele ei didactice*, traducere, Editura didactică și pedagogică, București, 1972.
6. E. DIMITRIU și colab., *Elev la șase ani*, Ed. științifică, București, 1972.
7. B. F. SKINNER, *Revoluția științifică a învățămîntului, traducere*, Editura didactică și pedagogică, București, 1971.

CORELAREA, INTERRELAȚIA ȘI TRANSFERUL DE CUNOȘTINȚE

Înv. MARIA DORINA PAȘCA
Liceul din Iernut — jud. Mureș

Școala, în concepția tînărului care-i calcă cu timiditate, dar și cu bucurie pentru prima dată pragul, constituie locul, centrul, în care descoperă cu certitudine adevărul, asimilează tot ce e nou, învață, se educă, se instruiește. Școala este un tot unitar însăși prin concepția ei. Asimilarea cunoștințelor trebuie să reprezinte și ele un tot unitar, să existe acea ecuație care să le întrunească pe toate sub un numitor comun — formarea omului de tip nou, a omului care înțelege fenomenele vieții, în special a omului însetat de cultură, dornic de autodepășire și autoperfecționare — un autodidact.

Prin structura lor, obiectele de învățămînt se găsesc în strînsă legătură. A găsi, a face pe elevi să găsească puntea de legătură dintre ele, înseamnă, după părerea mea, că elevul a înțeles că materiile lui de școală nu se găsesc în rafturi separate, ci toate la un loc îl fac să-și poată răspunde la întrebări, să descopere și să înțeleagă viața ce-l înconjură.

La nivelul clasei a IV-a este mai vizibilă interrelația ce se poate realiza între obiectele de învățămînt :

citire . . . . . istorie
istorie . . . . . geografie
cunoștințe despre natură . . geografie,

trei capitole mari unde este necesară corelarea, cît și în cadrul celorlalte obiecte de învățămînt, pentru lărgirea orizontului de cunoaștere. Lecțiile de istorie și citire le-am planificat în așa fel încît între ele să existe înțelesul logic a celor tratate. Enumerăm ciclul de lecții : Lupta românilor pentru libertatea Țării Românești în timpului lui Mihai Viteazul (istorie) — Giurgiu-Călugăreni (citire) — Unirea țărilor române în timpul lui Mihai Viteazul (istorie). Vizionarea în mod colectiv a filmului „Mihai Viteazul", cît și vizitarea cetății de la Alba-Iulia au constituit mijloace de întregire a cunoștințelor istorico-literare. În același context s-au desfășurat și lecțiile : Tunarul lui Avram Iancu (citire) — Revoluția de la 1848 din Transilvania (istorie) — Avram Iancu (antologie de poezie populară și cultă), ceea ce a dus la dezvoltarea sentimentului patriotic, a dragostei față de eroii intrați în legendă, a poporului român. Aceleași sentimente de înaltă cinstire a virtuților poporului român le-au avut elevii în momentele în care au studiat : Alexandru Ioan Cuza (citire) — Românii în timpul domniei lui Alexan-

dru Ioan Cuza (istorie) — Peste 50 de ani (citire) ; Participarea României la primul război mondial (istorie) — O floare și o lacrimă (citire) — Eroina de la Jiu (citire). Sentimentul artistic, gustul pentru frumos au fost surprinse în cadrul orelor de citire-muzică : George Enescu (citire) — Rapsodia română nr. 1 (muzică), surprinderea frumusețelor folclorului românesc, mîndria marelui Enescu de a fi român.

Explicarea fenomenelor naturii în cadrul orelor de cunoștințe despre natură, cunoașterea zăcămintelor țării sub forma lor de rocă brută, cît și ca produs finit și-a găsit legătura trainică cu obiectul geografie (fizică și economică), una complementara celeilalte. Asupra acestei interrelații vom insista mai mult în cele ce urmează, deoarece reușim să îndreptăm elevul spre cunoașterea științifică a fenomenelor din natură, să-i formăm o concepție științifică despre lume și viață. Lecțiile în cadrul cărora interrelația și transferul de cunoștințe au fost bine venite, sînt următoarele :

Petrolul . . . . . Industria petrolului
Gazele naturale Industria gazelor naturale
Cărbunii . . . . . Industria cărbunelui
Întrebuințările petrolului și gazelor naturale . . . . . Industria chimică
Granitul, porfirul, bazaltul, calcarul, varul, marmura . . . Industria materialelor de construcții.

Efectuarea transferului de cunoștințe de la un obiect la altul a implicat unele modificări în cadrul planificării materiei la toate obiectele de învățămînt exemplificate anterior. Tot în acest cadru, manualul, după părerea mea, prezintă doar punctele de reper în cadrul lecției, lăsînd ca întregirea ei să se facă prin însăși interrelația dintre obiecte, prin cunoștințele variate pe care elevii le dobîndesc prin intermediul mass-mediei. Acest cadru îl pune pe elev în situație de a cunoaște mai mult, de a veni la lecție cu ceva nou, de a susține și spune cele auzite la radio, televizor, citite în presă, la interpretarea fenomenelor pe înțelesul lor. Faptul că elevii au manifestat interes, au început să se preocupe, mi-a dat de înțeles că în lecție învățătorul este doar cel care coordonează activitatea și aduce o părticică din necunoscutul pe care elevii încă nu-l descoperiseră. În cele mai multe cazuri, elevii au reușit să se redescopere pe ei înșiși, să-și răspundă singuri sau în colectiv unor probleme întîlnite, să devină mai siguri pe ei, pe posibilitățile lor intelectuale ; să transforme ora în schimburi de păreri și elucidări de cazuri, să constituie pentru ei o bucurie fiecare răspuns bun, să poată începe o muncă intelectuală susținută în deslușirea tainelor — prin cercurile pe materii. Transferul de cunoștințe de la un obiect de învățămînt la altul se poate face prin mai multe metode, urmărindu-se ca de fiecare dată scopul propus să fie atins. La obiecte ca : citire, istorie, muzică, geografie, transferul de cunoștințe s-a făcut oral, pe baza întrebărilor sau discuțiilor purtate cu elevii.

Formarea concepției despre lume și viață reprezintă un punct important în educarea elevilor. Modul în care elevul reușește să înțeleagă fenomenele naturii, să cunoască viața plantelor și animalelor — depinde viziunea lui despre viață, despre Univers. Tratarea literară în cadrul bucăților de citire a unor fenomene din natură, dar care prin corelare vor trebui puse direct în legătură cu fenomenul științific, va duce la delimitarea de către elev a producerii sau descrierii literare a fenomenului respectiv. În acest sens, bucata de citire „Ciobănașul și trăsnetul" poate să constituie un exemplu elocvent unde explicarea prealabilă a trăsnetului ca fenomen al naturii, reușește să facă înțeleasă, mai plastic, redarea literară a acestuia :

„Trăsnetul — descărcare electrică în atmosferă, însoțită de o lumină vie și de un zgomot puternic, care are loc între doi nori sau între un nor și pămînt".

(Definirea științifică a fenomenului din natură)

„Se înfășură iute în spuma unui nor mohorît, încalecă pe unul dintre cele mai aprige vînturi pe care le avea în herghelie și porni val vîrtej spre crestele de cremene ale munților. Trăsnetul își închipuie că bradul este acela care cîntă și se năpusti cu toată putere asupra lui. O flacără uriașă legă cerul de pămînt. Copacul se aprinse ca o lumînare, se clătină ametit parcă de lovitura aceea năprasnică și se prăbuși peste poiană".

(Ciobănașul și trăsnetul)

Am încercat, și pot să spun cu bune rezultate, să mă folosesc de toate cunoștințele elevilor în cadrul orelor de citire și istorie, unde momentele și evenimentele istorice constituie în permanență subiect pentru literatură. O lecție deosebit de atractivă — lecția de verificare — „Ce-ți doresc eu ție, dulce Românie !" de Mihail Eminescu, lecția nouă — „Giurgiu-Călugăreni" de Alexandru Vlahuță. Pe întreaga durată de desfășurare a lecției de citire s-a făcut apel la cunoștințele anterioare ale elevilor de la istorie și celelalte obiecte de învățămînt.

Le-am cerut elevilor să dea exemple pentru fiecare temă tratată de Mihail Eminescu :

— Iubirea . . . . . O, mamă
— Natura . . . Revedere, Ce te legeni
— Sentimentul patriotic . . . . . Scrisoarea III, Ce-ți doresc eu ție, dulce Românie, La mormîntul lui Aron Pumnul.

Apoi au trebuit să exemplifice prin versuri cele enumerate mai sus. S-au recitat de către elevi poeziile :

— Revedere (întreaga poezie)
— Ce te legeni (prima parte)
— Scrisoarea III
(dialogul Mircea-Baiazid ; scrisoarea tînărului către iubita sa)

— Ce-ți doresc eu ție dulce Românie ! (întreaga poezie)

Elevii au adus în discuție momentele din Scrisoarea III prezentate la televizor în cadrul emisiunii pentru copii „O mie și una de seri", arătînd modul în care au fost redate momentele din poezie. Trecînd la partea pregătitoare a lecției, le-am cerut elevilor să spună oral tot ce știu despre Mihai Viteazul ca domn și om. Răspunsurile date au fost edificatoare :

— Mihai era fiul lui Pătrașcu-Vodă
— Mihai era ban al Craiovei
— Mihai ajunge în 1593 domn al Țării Românești
— Cel dintîi care unește cele trei țărișoare într-un singur stat
— Mihai a unit Țara Românească, Transilvania și Moldova în 1600
— 1599 — la Călugăreni Mihai îl înfrînge pe Sinan-Pașa

După ce s-a trecut de întroducerea în problemele ce vor fi studiate de-a lungul lecției, elevii au trebuit să citească singuri lecția și să noteze prin subliniere ușoară, data sau numele pe care le-au mai auzit în cadrul orelor de istorie și să motiveze cele subliniate. Lecția s-a transformat astfel într-o căutare febrilă și confruntare a datelor. Elevii au înțeles astfel că în cadrul lecției au fost păstrate datele istorice învățate despre lupta de la Călugăreni, autorul redînd doar într-o formă plastică, literară, evenimentul istoric. S-au dat răspunsuri care au subliniat cunoștințele dobîndite de elevi la ora de istorie, cît și modul de interpretare a limbajului artistic :

a) Sinan Pașa — conducătorul armatei turcești venit să-l ucidă pe Mihai Viteazul.

b) Mihai Viteazul — domnul Țării Românești și conducătorul de oaste.

c) Vadul Călugărenilor — locul bătăliei.

d) Puțini erau la număr — oastea lui Mihai nu era numeroasă, dar avea oșteni inimoși cu dragoste de țară.

e) Oastea marelui Vizir, de zece ori mai numeroasă — oastea cu care Sinan-Pașa credea că va cîștiga lupta.

f) Mihai smulgînd o secure din mîna unui soldat, intră în mulțimea înspăimîntată și retează capul lui Sinan-Pașa — Mihai își încurajează și îmbărbătează soldații ; curajul lui Mihai ; era cel Viteaz.

g) Iuțeala atacului neașteptat — la loc strîmt turcii nu pot lupta, Mihai îi hărțuiește și turcii fug spre pod.

h) Sinan îmbrîncit cade de pe pod și-și rupe dinții — Sinan se vede învins.

i) Din tabăra românilor se înalță în liniștea nopții cîntece de biruință — victoria lui Mihai Viteazul.

Tot în același context de idei elevii au explicat expresia „Fricoșii tîrăsc pe eroi" :

— fricoșii sînt turcii — turcii pierd în fața românilor
— eroii sînt românii — turcii alungați de români

Consider că modul în care s-a desfășurat lecția descrisă mai sus reprezintă doar o fărîmă din ceea ce se poate face la clasă — avînd ca punct de plecare corelarea și interrelația dintre obiectele de învățămînt.

Verificarea, chestionarea orală au constituit o parte din modul de realizare a corelării cunoștințelor între ele. Folosirea mai pregnantă a chestionarelor scrise în cadrul obiectului geografie, explică și modul în care elevul trebuie să-și însușească noile cunoștințe, făcînd apel la cele vechi. În acest cadru s-au folosit fișe, la baza elaborării lor stînd : — cunoștințele dobîndite la obiectul de la care are loc transferul de cunoștințe.

— informațiile dobîndite prin mass-media

— cunoștințele acumulate în anii anteriori de studiu.

Fișele au fost folosite într-un șir de lecții compacte, observîndu-se randamentul pe care-l dau în cadrul însușirii, sau mai bine-zis a completării cunoștințelor cu elemente noi. S-a putut trece la realizarea și completarea fișelor ținîndu-se cont de faptul că cele cerute în fișă au fost în prealabil asimilate în cadrul orelor de cunoștințe despre natură. Fișele, în modul de concepere, elaborare și finalizare de către elevi nu au constituit o problemă deosebită, deoarece fișe de verificare a cunoștințelor au fost aplicate aproape la toate obiectele de învățămînt, îndeosebi la geografie. Folosirea fișelor în cadrul orelor de geografie economică, au dus la înțelegerea necesității cunoașterii resurselor și bogățiilor țării, cît și a modului de dezvoltare în mod științific a patriei noastre. Fișele au fost folosite în cadrul trimestrului II, ținîndu-se astfel cont și de posibilitățile intelectuale ale elevilor, de randamentul lor. Am certitudinea că fișele pot fi folosite în orice perioadă a anului școlar, totuși, pentru eficiența lor e bine să ținem seama de dezvoltarea psihofiziologică a școlarului mic. Numărul problemelor de pe fișă variază între două și șase, ținîndu-se cont în elaborarea lor de gradul de dificultate pe care-l au, solicitînd întregul colectiv de elevi în soluționarea lor. Fișele au fost folosite în predarea de noi cunoștințe. Ele au fost elaborate sub forma următoare :

I. PETROLUL

1. Sub formă de straturi, petrolul se găsește în *subsolul* pămîntului.
2. Din pămînt, petrolul se extrage cu ajutorul *sondelor* de petrol.
3. Din petrol se obține :
   1. *benzina*
   2. *gaz lampant*
   3. *motorină*

iar ce rămîne se numește :

   4. *păcură*

4. Operația de obținere a noi produse din petrol poartă numele de *rafinare*
5. Produsele obținute prin rafinarea petrolului folosesc la :

1. *benzine* combustibil, motoare, automobile, avioane,
2. *gaz lampant*, lămpi de gaz, combustibil la motoare,
3. *motorină* combustibil lichid, motoare,
4. *păcură*, uleiuri, substanțe chimice.

6. Petrolul și produsele lui au o mare importanță în *ind. chimică* pentru fabricarea :
   1. *cauciucului*
   2. *medicamentelor*
   3. *îngrășămintelor*
   4. *fibrelor sintetice*
   5. *materialelor plastice*

II. GAZELE NATURALE

1. Gazele naturale se găsesc în *straturile* pămîntului.
2. Gazele naturale se extrag din pămînt cu ajutorul *sondelor.*
3. Gazele scoase împreună cu petrolul se numesc *gaze* de sondă.
4. Ca și petrolul, gazele naturale se folosesc în *ind. chimică* la fabricarea :
   1. *fibrelor sintetice*
   2. *maselor plastice*
   3. *îngrășămintelor*
5. În județul nostru, gazele naturale se găsesc în localitățile *Bogata, Daneș, Sărmaș.*

III. CĂRBUNII

1. Cărbunii de pămînt sînt *roci* care se găsesc în *subsolul* pămîntului.
2. Locul de unde se extrag cărbunii poartă numele de *mină.*
3. Cărbunii cunoscuți sînt :
   1. *lignitul*
   2. *huila*
   3. *turba*
4. Cărbunii se folosesc ca *combustibil* și în *ind. chimică.*

IV. INDUSTRIA CHIMICĂ

1. Care sînt materiile prime folosite în industria chimică și cunoscute de voi :
   1. *petrolul*
   2. *gazele naturale*
   3. *cărbunii*
2. Numiți cîteva din centrele industriei chimice ale țării noastre cunoscute de voi : *Tg. Mureș, Tîrnăveni, București, Copșa-Mică, Năvodari, Tr. Măgurele, Săvinești, Ploiești, Ocna-Mureș, Govora, Victoria, Craiova.*

V. INDUSTRIA MATERIALELOR DE CONSTRUCȚII

1. Locul de unde se scoate o rocă poartă nume de *carieră* de piatră.
2. Numiți rocile tari, grele și foarte rezistente la lovituri :
   1. *granitul*
   2. *porfirul*
   3. *bazaltul*
3. Numiți rocile mai puțin tari și grele :
   1. *calcarul*
   2. *varul*
   3. *marmura*
4. Toate aceste roci sînt folosite ca *materiale de construcții* în industria *mat. de construcții.*

Răspunsurile date de elevi pe fișe au fost codificate, aparte aș spune eu, deoarece s-a cerut ajutorul elevilor în stabilirea scării de apreciere a valorii răspunsurilor. Este foarte interesant faptul că elevii au asociat notelor — puncte, calificative și culori diferite. Au considerat echivalent pentru :

9-10—20 puncte — Foarte bine
7-8—15 puncte — Bine
6—10 puncte — Mediocru
5— 5 puncte — Slab
4— 0 puncte — Insuficient

(F.B.) — culoarea roșie
(B) — culoarea albastră
(M) — culoarea verde
(S) — culoarea galbenă
(I) — culoarea neagră

Ținîndu-se cont de cele prezentate anterior, s-a putut foarte bine să se observe, pe un grafic al culorilor evoluția fiecărui elev de la o lecție la alta.

Graficul mi-a permis să constat îmbunătățiri sau neîmpliniri legate de cele predate, să-mi pot da seama de momentul în care ajutorul meu e necesar. S-a considerat ca fișe complete, foarte bune — acelea care au întrunit răspunsuri bune la toate întrebările avute ; bune — pentru majoritatea plus unu ; mediocre — două răspunsuri corecte ; suficient — un singur răspuns corect ; insuficient — nici un răspuns corect.

Problema cercetată nu s-a oprit aici.

A fost important pentru mine modul în care am reușit, în limita posibilităților, să-i determin pe elevi să-și folosească întregul bagaj de cunoștințe în lecțiile de mai tîrziu. Am continuat și

continui să le urmăresc evoluția în clasa a V-a, să stau de vorbă cu ei, cu diriginta și cu ceilalți profesori, să constat mai ales cu bucurie că începutul cercetărilor mele pot să dea roade. Am urmărit evoluția lor mai ales la obiectul geografie unde m-am folosit mai mult de chestionare scrise, făcînd graficul culorilor pentru trimestrul I al clasei a V-a, dar mai ales pentru luna septembrie cînd sînt recapitulate cunoștințele din clasa a IV-a. Din totalul de 13 note acordate, 7 note sînt de 10, una de 9, una de 8, două de 6 și două de 5. Fără să ne rezumăm la partea statistică, cred că pentru acest obiect acomodarea cu clasa a V-a s-a făcut cu mai puține riscuri ca de obicei.

Pentru a putea ajunge la o corelare, interrelație sau transfer de cunoștințe este necesar a obișnui elevul cu activitatea propriu-zisă de învățare. Încă din clasa I, trebuie avut în vedere formarea deprinderilor de învățare, punerii bazelor unui viitor transfer de cunoștințe de la un obiect la altul. Manualele reprezintă un ghid în activitatea școlară. Planificarea eșalonată a lecțiilor pe diferite teme sau probleme ce implică mai multe obiecte de învățămînt, ar avea ca rezultat o nouă viziune a elevului despre tot ce e în jurul său, dar mai ales despre ce reprezintă școala în educația lui. Dar poate lucrul cel mai important în această activitate, ar fi schimbarea concepției învățătorului despre modul de desfășurare a unei asemenea lecții, aplicarea cu toată certitudinea a metodelor noi, moderne, căci însăși educația pe care o primește școlarul — este o educație a viitorului.

VALOAREA EDUCATIVĂ A POEZIEI EMINESCIENE LA ȘCOLARUL MIC

AURORA ILIE
Liceul nr. 15, Cluj-Napoca

a)

Cîteva considerații asupra interpretării poeziei „Revedere"

Pentru început, credem oportun să venim cu precizarea că această poezie nu este un pastel, cum fals este tratată la clasele mici. Ea face parte din poeziile de inspirație folclorică cu profunde implicații filozofice, fiind o poezie specific eminesciană. Vom încerca în rîndurile care urmează să descifrăm sensurile adînci ale acestei poezii, făcînd o paralelă cu cîntecul popular. Sensibilitatea și înzestrarea deosebită l-au legat organic pe cel mai mare poet al neamului de folclorul patriei. Pătruns pînă în adîncul sufletului de spiritualitatea autentic națională, Eminescu și-a dat seama că literatura adevărată trebuie să fie oglinda de aur a realității în care se mișcă poporul. Ajungînd la conștiința vocației artistice, el și-a îndreptat în mod intenționat orientarea spre cultura națională. Că folclorul l-a preocupat toată viața ne-o dovedește bogata colecție de literatură populară adunată în manuscrise în perioada adolescenței, cu ocazia călătoriilor prin țară. Dacă marile culturi antice și moderne i-au deschis ademenitoare orizonturi în creație, poezia populară i-a lămurit direcția și i-a sădit în suflet puterea și experiența ce i-au lăsat-o „din bătrîni, părinții din părinți". Iar el, copilul pămîntului românesc, urmînd acest făgaș, a cutezat a străbate zări nebătătorite, descifrînd acel

univers magic al sufletului popular, învăluindu-se în el ca în propria-i mantie. Profund interpret al folclorului, Eminescu a pătruns esența spirituală a neamului, a îmbrăcat-o artistic. Poezia **Revedere** este edificatoare în acest sens. Tema poeziei **Revedere** este contemplarea trecerii vieții umane în raport cu natura care rămîne veșnic neschimbătoare. Compoziția eminesciană se apropie foarte mult de folclor prin : frăția românului cu codru, dialogul folosit, specific poeziei populare, structura și simplitatea versurilor, existența unor forme populare și mai ales prezența unor viziuni cu valoare eternă pe care le găsim și în folclor. Schimbarea aspectului codrului după anotimpuri îl găsim și în poezia populară : „Foicică trei granate, / Frățioare codre, frate / Ce fecior de lele ești / Primăvara-mboboceşti / Iarna te călugărești ; Primăvara-mi ești frumos / Iarna-mi ești tot mînios [1].

Gîndul trecerii vieții umane în raport cu veșnicia codrului îl găsim, de asemenea, în doinele populare : Io-mi gîndesc, codruț, de tine / Ce nu bătrînești ca mine / Că tu toamna bătrînești / Primăvara-ntinerești, / Da eu dacă bătrînesc / Șohan nu mă-ntineresc [2].

În poezia **Revedere,** Eminescu a dat expresie stărilor sale sufletești, în gen popular, trăind estetic spiritualitatea folclorică, identificîndu-se cu ea. Marea lui originalitate stă tocmai în suflul personal imprimat limbii poetice pe care abia o poți distinge de limbajul poeziei populare, dar care este specific eminescian (de exemplu : „Împlîndu-și cofeile / Mi-or cînta femeile“ sau atunci cînd se adresează codrului, exprimîndu-și regretul după viața petrecută la țară, în sînul lui : „Codrule, codruțule / Ce mai faci drăguțule ?“) Poezia **Revedere** s-a născut nu numai din materialul poetic popular asimilat, ci mai ales din puternicele emoții estetice, pentru că Eminescu, retrăia în sine, la cote maxime, tezaurul popular.

b)

Analiza poeziei „Revedere“ de M. Eminescu

I. Discuțiile pregătitoare au avut rolul de a pregăti elevii pentru pătrunderea în straturile adînci ale poeziei, pentru a simți conținutul emoțional al poeziei prin frumusețea imaginilor artistice folosite de poet. Punctul de plecare l-au constituit aspectele de viață cele mai apropiate copilului față de care-și exprimă anumite sentimente : bucuria oferită de o jucărie primită în dar, plăcerea pe care i-o dă o lectură interesantă, trăirile unui moment sărbătoresc în familie, tristețea în fața unei întîmplări nefericite etc. Acest lucru ne-a ajutat să precizăm că omul trăiește anumite sentimente în funcție de împrejurări, de sensibilitatea și personalitatea sa.

Apelînd la impresiile culese cu prilejul excursiilor în mijlocul naturii, elevii și-au exteriorizat în răspunsuri plăcerile prilejuite de peisajul încîntător al pădurii, care le-a oferit multe bucurii. Li s-a cerut apoi să explice expresia „Codru-i frate cu românul“. Răspunsurile lor ne-au ajutat să precizăm că dintotdeauna, codrul a stat la dispoziția țăranului român fie ca să-și taie lemne de casă sau pentru foc, ori l-a chemat sub poala lui la umbră, odihnindu-se după o muncă grea. În vremurile de restriște a servit drept adăpost pentru haiducii care se răfuiau cu boierii răi, ori ca refugiu pentru poporul nostru în calea năvălitorilor străini. Pentru că i-a fost „frate“ la bine și la rău, poporul l-a cîntat în versuri. Au fost prezentate în audiție următoarele versuri populare : „Codrule, codruțule / Deschide-ți cărările / Să-mi duci supărările...“ [3]. „Frunză verde rug de mure / Ce mi-a fost mai drag pe lume ? / Cărăruța prin pădure / Bătucită cu alune / Și-un cal bun cu arme pline“ [4].

Dirijați de învățător, elevii au subliniat conținutul emoțional al acestor versuri, precizînd ce sentimente a trăit poetul anonim cînd le-a compus. Prin întrebări bine formulate, răspunsurile elevilor au dus la concluzia că anumiți oameni, cu o sensibilitate deosebită, găsindu-și liniștea în mijlocul naturii, s-au extaziat în fața frumuseților ei, încercînd să ne transmită aceste sentimente prin intermediul picturii, muzicii, poeziei. Li s-a prezentat apoi copiilor o reproducere după N. Grigorescu **(Luminiș),** elevii fiind solicitați să exprime ce sentimente a simțit pictorul în fața naturii cînd a creat acest peisaj (de bucurie, de mulțumire, de împlinire, sentimente redate prin culorile deschise, tabloul fiind dominat de lumină, „simțim parcă aerul proaspăt pe care-l transmite“ — a precizat un elev). Copiii au fost ajutați să înțeleagă diferența pe care o simțim atunci cînd ne aflăm în fața unui peisaj, în mijlocul naturii și în fața unui peisaj dintr-un tablou — pe care-l trăim prin intermediul sentimentelor pictorului, îl simțim așa cum l-a văzut și l-a simțit el, pictorul. După o audiție de cîteva minute, în care le-a fost prezentată o doină de jale, elevii au înțeles că aceasta le-a transmis un sentiment opus celui din tablou, că autorul ei, atunci cînd a compus-o, a trăit un sentiment de tristețe, de jale. În continuare, elevii au fost solicitați să privească două tablouri :

1. T. PAMFILE, *Cîntece de țară,* Acad. Rom. Buc,. 1913, p. 288.
2. T. PAPAHAGI, *Graiul și folclorul Maramureșului,* Acad, Rom. Buc., 1925, p. 50.
3. L. BLAGA, *Antologie de poezie populară,* E.P.L., Buc., 1966, p. 7.
4. *Ibidem,* p. 55.

1) O pădure în anotimpul de vară (predomină verdele deschis, multă lumină) ; **2)** Portretul unei fete. După ce elevii le-au urmărit cu atenție, învățătorul a schimbat tablourile : **1)** aceeași pădure în anotimpul de primăvară (predomină un verde puternic) ; **2)** portretul unei bunici (înfățișarea fetei după circa cincizeci de ani). Elevii au sesizat cu ușurință deosebirea : codrul a rămas același, schimbîndu-se doar în funcție de anotimpuri, în timp ce femeia a îmbătrînit. Acest lucru ne-a ajutat să precizăm trecerea omului în raport cu codrul, care rămîne nemuritor, mereu același. O asemenea activitate pregătitoare îl ajută pe elev să înțeleagă de ce poetul și-a ales ca interlocutor codrul, apropierea de frumusețea poeziei populare, ideea trecerii omului în raport cu natura și mai ales sentimentele puternice trăite de poet cînd a scris poezia, sentimente redate în splendidele imagini artistice. A fost anunțat titlul poeziei — **Revedere** — și autorul — M. Eminescu. Apelîndu-se la unele cunoștințe ale lor, li s-au prezentat cîteva date din biografia spirituală a poetului : perioada în care a trăit, de ce este numit „luceafărul poeziei românești", pasiunea poetului pentru lectură, setea de cunoaștere, admirația pentru poezia populară încă din copilărie (plăcerea de a asculta basme, povești), sensibilitatea deosebită pentru frumusețile naturii : Învățătorul a recitat o strofă dintr-o altă poezie : „Fiind băiet /, păduri cutreieram / Și mă culcam ades lîngă izvor / Iar brațul drept sub cap eu mi-l puneam / S-ascult cum apa sună-ncetișor". S-a subliniat admirația poetului față de trecutul neamului, precum și marea dragoste de țară — Eminescu a prevăzut României un viitor strălucit. Elevii au amintit opere învățate sau cunoscute din lectura particulară **(Făt-Frumos din lacrimă)**, au recitat fragmente din **Scrisoarea III, Somnoroase păsărele, Ce-ți doresc eu ție, dulce Românie** etc. În continuare, învățătorul, asigurînd o atmosferă propice în clasă, a recitat poezia **Revedere**. După un moment de liniște, edificîndu-se asupra efectului artistic trăit de elevi, învățătorul a întrebat ce sentiment au simțit că le-a fost transmis de poet în versurile poeziei. Elevii au recunoscut cu ușurință sentimentul de tristețe, de melancolie, care l-a stăpînit pe Eminescu cînd a scris această poezie, sentiment ce le-a fost transmis și lor cînd au ascultat-o. S-a trecut la lectura integrală a poeziei (cu cărțile deschise, pentru a urmări și vizual dialogul, punctuația, expresivitatea citirii). Elevii au observat, încă de la prima lectură, deosebit față de alte poezii, prezența dialogului, care-și are originea în poezia populară. Copiii au reluat de mai multe ori lectura, urmărindu-se însușirea unei citiri expresive, după care prima oră s-a încheiat cu următoarea temă : Citind poezia de mai multe ori acasă, elevii au fost solicitați să se gîndească la răspunsurile următoarelor întrebări : **1.** De ce poezia se numește **Revedere** ? **2.** De ce și-a ales poetul ca interlocutor codrul ? **3.** Ce ne încîntă, ne place, în mod deosebit în această poezie ?

II. În ora a doua, după reluarea citirii integrale, am pătruns în conținutul poeziei, apelînd la analiza pe text *. Elevii au fost dirijați să observe cum întregul conținut de idei al poeziei se structurează în jurul unui dialog pe care poetul îl imaginează între el și codru. La întrebarea : „Unde au mai întîlnit acest dialog în poezie ?" elevii și-au amintit versurile poeziei populare prezentate în cadrul discuțiilor pregătitoare, în prima oră. Astfel s-a putut preciza ideea că Eminescu a luat ca model poezia populară. Din nou elevii au fost puși în fața unei întrebări-problemă : „De ce și-a ales poetul codrul ca interlocutor ?" Amintindu-și versurile („Fiind băiet...)" care le-au fost recomandate pentru memorare, copiii au înțeles sensibilitatea deosebită a poetului pentru natură, pentru locurile copilăriei cu care se simțea sufletește înfrățit, în care își regăsea liniștea. La întrebarea : „Unde ați mai întîlnit voi această înfrățire ?", elevii au făcut apel din nou la poezia populară, văzînd în această legătură a poetului cu codrul simbolul înfrățirii de milenii a poporului nostru cu natura patriei. Ei au observat cu ușurință că poetul și-a imaginat codrul ca pe o ființă cu care stă de vorbă, l-a însuflețit, l-a personificat. „De ce și-l imaginează poetul așa ?". Prin întrebări dirijate, elevii au reușit să sesizeze răspunsul cel mai apropiat : Poetul a simțit codrul ca o ființă intimă, ca un părinte căruia vroia să i se destăinuie, să-i spună tot ce avea în suflet, să-și exprime regretul că l-a părăsit, că a pierdut liniștea pe care o găsea aici. În prima strofă, elevii au remarcat două forme ale verbului pe care nu le mai folosim astăzi : „Multă vreme **au** trecut" și „...am îmblat", dar pe care poetul anume le-a folosit pentru a reda timpul care s-a scurs de la despărțire. (Aceste forme le găsim în scrierile vechi ce-i erau familiare lui Eminescu. El a reușit ca în poeziile sale să dea strălucire acestor forme arhaice). În continuare, a fost sesizată imaginea codrului iarna, imagine realizată prin acea splendidă îmbinare de cuvinte ce dă versurilor o sonoritate deosebită, pe care numai Eminescu a putut-o realiza : „Crengile-mi rupîndu-le / Apele-astupîndu-le / Troienind cărările / Și gonind cîntările". Li s-a atras atenția copiilor asupra măiestriei acestor îmbinări de substantive și verbe (terminate în -ind, -înd) care redau imaginea pădurii în timpul viscolului (parc-o simțim, o vedem, o trăim). Fragmentul următor redă imaginea verii — copiii au remarcat prezența omului în mijlocul naturii, legătura lui cu codrul. Femeile vin aici să-și „umple cofeile" cu

* Poezia a fost predată în întregime folosindu-se vol. *Poezii de M. Eminescu*. Ed. Bibl. șc.,

apa rece de izvor, în timp ce codrul se bucură de prezența lor, ascultîndu-le doina. A fost subliniată frumusețea celor două versuri, specific eminesciene : „Împlîndu-și cofeile / Mi-o cîntă femeile", de asemenea, repetarea versului „Ia, eu fac ce fac de mult", cu varianta „Și mai fac ce fac de mult" care ne dă senzația vechimii codrului. În continuare, copiii au sesizat în intervenția poetului prin versurile : „Tu din tînăr precum ești / Tot mereu întinerești" ideea veșniciei codrului care rămîne mereu tînăr, nemuritor, pentru că el face parte alături de Lună, stele, Soare, mări, pustiuri... din marele Univers, păstrîndu-și durabilitatea, veșnicia.

La întrebarea „De ce poezia poartă titlul **Revedere ?**" elevii au înțeles din întregul conținut că este vorba despre o reîntîlnire a lui M. Eminescu cu locurile copilăriei, cu codrul, o revedere după mai mulți ani, cu care ocazie poetul și-a dat seama că el a îmbătrînit în raport cu codrul care a rămas veșnic tînăr.

După reluarea integrală a lecturii de către elevi, realizîndu-se sinteza poeziei, accentuîndu-se din nou curgerea melodioasă a versurilor, frumusețea imaginilor prin îmbinarea cuvintelor, „potrivirea" lor la sfîrșitul versurilor (rima) etc. ora s-a încheiat cu următoarele sarcini :

1) Învățarea poeziei.

2) Descrierea emoțiilor unei revederi trăite de elevi.

3) Organizarea seratei de poezie M. Eminescu în cadrul bibliotecii școlii (au fost recomandate poeziile pentru pregătire).

Ivan Illich sau școala fără societate*

Hubert Hannoun, în lucrarea „Ivan Illich sau școala fără societate", recent tradusă în românește în colecția „Pedagogia secolului XX", supune unei analize critice minuțioase concepția despre educație a unui autor care a făcut mare vîlvă în occident în ultima vreme. Lucrarea se înscrie în domeniul sociologiei educației.

Care este concepția lui Ivan Illich despre societatea occidentală contemporană, despre răul său fundamental ? Care este cauza răului social și ce soluție propune ?

Cine este vinovat de acest rău social ? Cine este răspunzător de răul social care macină societatea occidentală contemporană ? Școala — răspunde Illich — care a intrat, ca și societatea, într-o criză de amploare. De ce ? Școala ca instituție — spune Illich — se prezintă ca un monopol imperialist, „ca o întreprindere de manipulare a indivizilor în vederea pregătirii lor pentru consum" (Op. cit. p. 43).

După Illich, școala reprezintă fundamentul unei economii productive. Dacă tot răul social provine de la școală, schimbarea societății, trebuie să înceapă cu „deșcolarizarea societății", *„deschooling-ul"*. „Deschooling-ul" este societatea lipsită de o școală instituționalizată. Suprimarea școlii instituționalizate înseamnă — în concepția lui Illich — suprimarea celei mai teribile instituții de manipulare sistematică și profundă a individului, instituția care-l aduce pe individ în „starea de sclavie". Alternativa illichiană ? Autorul propune, sub aspect social, „un capitalism al micilor anteprenori", „convivialitatea", „adică un sistem de relații sociale și de ambianțe sociale care apără *libertatea individului*" — neprecizînd cum și în ce fel —, iar sub aspect educațional, propune un sistem de educație utopic care frizează absurdul și hilarul. Acesta ar avea menirea să schimbe însăși fundamentele economice și sociale ale societății „abundenței". Illich nu înțelege însă că acest rol al școlii este generat de însăși structurile economice și sociale bazate pe capital și pe asuprirea omului de către om, și că școala în sine, ca instituție, nu generează astfel de structuri. Rolul ei, ca element al suprastructurii, aliat puterii, constă în a le consolida și apăra.

Bazată pe o „sociologie simplută" — cum spune Hannoun — care împarte societatea în indivizi și instituții sociale, în bogați și săraci, neglijînd marile probleme ale societății contemporane ca : rasismul, războaiele, contradicțiile între clase, marile inegalități dintre țările puternic industrializate și cele subdezvoltate, redistribuția bogățiilor pe plan național și mondial, etc. — Illich preconizează, așa cum subliniază autorul francez, „nu atît o societate fără școală, cît și o școală fără societate".

Contradicția fundamentală a concepției lui Illich despre educație constă în faptul că, susținînd desființarea școlii ca instituție de stat, el preconizează o școală dependentă direct de capitalul privat : întreprinderi, asociații etc. — deci o altfel de instituționalizare, care ar lega în *fond mai drastic pe individ* de interesele capitalului și de profit.

Soluția propusă de Illich este desigur neștiințifică. Structurile economice sînt în orice societate determinante în raport cu suprastructura. În nici un caz, schimbarea unui element suprastructural, ca școala, nu poate schimba structurile economice și sociale. Educația și instrucția nu pot nici estompa și nici anula inegalitățile sociale și cu atît mai mult nu au influență asupra puterii. În societățile antagonice, deasupra educației va sta întotdeauna „elita puterii", care va manipula conștiințele printr-un sistem de represiune bine pus la punct, inclusiv prin sistemul educației. Meritul lui Illich constă în faptul că a dezvăluit rolul școlii, al instrucției și al educației în societățile avansate de tip postindustrial și anume acela de a manipula indivizii, de a-i învăța pe indivizi să se lase manipulați, de a le crea trebuința de manipulare ; cu alte *cuvinte, de a favoriza penetrarea sistematică* a structurilor și ierarhiilor sociale, a trebuințelor represive, în conștiința însăși a individului și de a-l aduce astfel într-o totală dependență de interesele puterii și ale marelui capital.

Meritul incontestabil al lui Hannoun constă în aceea că a supus unei critici lucide și sistematice — deși de pe anumite poziții de clasă — toate tezele politice, economice, *sociologice, filozofice și pedagogice* ale lui Illich, relevînd fragilitatea, empirismul, precum și neconcordanța lor — în cea mai mare parte — cu legile obiective ale realității sociale dar, în același timp, relevînd și aspectele pozitive — în special cele de critică socială — ale gîndirii autorului analizat.

DOINA CALOMFIRESCU

* HUBERT HANNOUN, *Ivan Illich sau școala fără societate*, (traducere din limba franceză), E.D.P., București, 1977.

SALA SPECIALIZATĂ

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Demonstrația practică însoțită de o microsesiune de referate, desfășurată la începutul lunii martie a.c. la Liceul pedagogic din Caransebeș, județul Caraș-Severin, este urmarea unei experimentări efectuate pe parcursul a patru trimestre de către un colectiv de profesori, învățători și elevi practicanți de la această merituoasă unitate școlară. Colectivul de experimentatori și-a expus o parte a rezultatelor obținute în acest răstimp prin utilizarea unei noi tehnologii didactice în clasele primare, în condițiile desfășurării actului de predare-învățare în **sala specializată.** Aceasta este denumirea dată pînă la urmă de echipa de experimentatori transformărilor pe care le-au adus sălii de clasă tradiționale, construcției și dispunerii mobilierului școlar, ceea ce a permis îmbunătățiri de substanță în desfășurarea actului educativ. **Sala specializată** este asemenea unui cabinet școlar, așa cum sînt cabinetele de specialitate, întîlnite în multe școli, pentru organizarea și desfășurarea actului de predare-învățare din învățămîntul gimnazial, profesional și liceal.

Dar cum arată o sală specializată? Centrul sălii de clasă nu mai este dominat de cunoscuta bancă școlară bine țintuită în pardoseа pe cîteva rînduri, din care, așa cum se exprima un pedagog, elevul era obligat să privească nemișcat doar în ceafa colegului său din față. În locul băncilor s-au construit măsuțe de lucru după principiile mobilierului școlar modular, ce pot fi dispuse și grupate două sau mai multe la un loc, în funcție de nevoile procesului de învățămînt. Mobilierul modular favorizează desfășurarea actului de predare-învățare pe grupe de elevi. Binecunoscuta tablă de scris, așezată pe peretele din spatele catedrei, a dispărut sau mai bine spus s-a multiplicat în alte 6–7 table mai mici pe pereții laterali ai sălii de clasă. Înmulțirea tablelor dă posibilitatea de a activiza elevul într-o măsură mult mai mare în cursul desfășurării actului de predare-învățare și al altor activități educative, de a valorifica efectele pozitive ale învățării pe grupe. În cursul desfășurării unei activități, elevii lucrează asemenea unui roi de albine, unde hărnicia deține valențe majore. În clasă nu mai persistă acea disciplină apăsătoare, în care elevii stau încremeniți pentru a se auzi pînă și zbîrniitul unei muște. „Liniștea" clasei este înlocuită de zumzetul unui adevărat stup de albine. 6–7 elevi lucrează la table, restul clasei verifică, pe grupe sau individual, ceea ce efectuează colegii lor. În cursul unei activități, aproape jumătate din numărul elevilor din clasă trec să lucreze individual la tablă, iar restul colectivului participă la munca grupelor.

Învățătorul nu mai este învățătorul care conduce de la catedră. Măsuța lui de lucru este un pupitru de comandă la care apelează cînd o cer nevoile activității pe care o desfășoară. Majoritatea timpului învățătorul se află în mijlocul clasei, printre grupele de elevi, acționînd concomitent cu elevii de la tablă și cu cei de la mesele de lucru.

Modificări s-au adus și restului de mobilier al clasei. Locul dulapurilor masive a fost luat de sertare și vitrine dispuse deasupra tablelor. Aici sînt așezate diverse materiale didactice și lucrări ale elevilor. Nu lipsesc tablourile, hărțile, fotomontajele. Poate, din acest punct de vedere, sala pare prea încărcată și am sugera colectivului de experimentatori să se gîndească la o mai judicioasă amplasare a mobilierului și materialului didactic în vederea descongestionării sălii de lucru de o parte de material care nu-și justifică prezența și nu aduce servicii valorificării la maximum a mediului ambiant.

Pentru un liceu pedagogic nu este lipsită de importanță nici ideea de a se organiza, sub forma unui mic amfiteatru, un loc special al asistenței pentru elevii practicanți. Aceștia au posibilitatea să observe, să urmărească și să învețe meseria de dascăl în condiții propice, fără a stînjeni desfășurarea normală a actului de predare-învățare sau a altor activități la care asistă.

Organizarea sălii, construcția și dispunerea mobilierului școlar favorizează prezența

și utilizarea eficientă a mijloacelor moderne de învățămînt în toate situațiile procesului instructiv-educativ. Aparate de proiecție de toate genurile (epidiascop, aspectomat retroproiector), cele audio și audio-vizuale (magnetofon, televizor, picup ș.a.) sînt prezente și utilizate de învățător și elevi cu rigoarea cuvenită, în raport cu natura activității, pe întreg parcursul actului educativ.

Modificările survenite în organizarea sălii de clasă și în construcția mobilierului școlar, utilizarea pe scară largă a metodelor moderne de predare-învățare și a mijloacelor de învățămînt au ridicat substanțial calitatea actului educativ. Demonstrațiile practice la care am asistat, referatele și comunicările științifice susținute au arătat cît de largi sînt valențele exprimate de actul educativ scos din obișnuit și tipare. Fiecare demonstrație practică (ni se pare o denumire mai adecvată decît aceea de „lecție deschisă"), ne-a arătat un alt mod de organizare a actului de predare-învățare, în care o temă sau alta a dat posibilitatea elevilor să-și însușească informații, noțiuni și deprinderi într-un dialog continuu între ei, între grupe, între colectivul clasei și învățător. Tiparele organizării procesului de predare-învățare pe bază de lecție au fost depășite, la fiecare oră asistată, adoptîndu-se o tipologie care să permită mobilitatea și flexibilitatea necesare punerii în valoare a capacităților creatoare ale fiecărui elev. Dar cu toate că în tipologia lecției de tip tradițional s-a făcut o breșă serioasă, nu se poate spune că tarele acesteia nu se mai fac simțite. Adoptînd practica valoroasă de a sistematiza volumul de cunoștințe ale unei teme și ideile ei de bază într-un plan final, la care se ajunge cu participarea nemijlocită a elevilor și este proiectat cu ajutorul retroproiectorului, uneori se merge pînă la tipizare inadecvată. Un exemplu: la o lecție de istorie, la clasa a IV-a, cu tema: „Cucerirea independenței de stat a României", recurgerea la un astfel de plan final s-a dovedit inoportună. Ceea ce știau elevii în legătură cu acest moment important din trecutul de luptă al poporului nostru depășea cu mult datele oferite în cadrul lecției. Mijloacele de informare de masă, alte instituții și organizații îi puseseră pe elevi în situația de a deține un volum mare de cunoștințe, înainte de a fi prezentate sistematic de școală. Într-o astfel de situație ni se pare mult mai indicată desfășurarea lecției pe baza unui plan cu cîteva idei formulate problematizat, la începutul orei. Trăirile afective puternice ale elevilor, volumul mare de date și informații pe care le dețineau și-ar fi găsit trăinicie prin angajarea lor în formularea unor judecăți și raționamente de valoare, prin crearea situațiilor veridice de a-și manifesta atitudini patriotice. Dar ca la orice început de cale nouă, fermentul căutărilor este încă în plin proces de desfășurare.

Sala specializată, creație de reală valoare pedagogică a Liceului pedagogic din Caransebeș, denotă că această instituție de tradiție în învățămîntul românesc din Banat acționează în permanență ca un veritabil centru metodologic de unde pornesc înnoirile, unde se creează și se cristalizează o practică pedagogică înaintată. Este meritul Inspectoratului școlar și al Casei corpului didactic din județul Caraș-Severin de a fi susținut această idee, de a o sprijini ca să devină o experiență pedagogică valoroasă, însușită de multe unități școlare. În Caransebeș, Reșița, în alte centre urbane și localități rurale, peste 40 de unități școlare au adoptat tehnologia didactică la clasele primare în condițiile sălii specializate. Așa cum au arătat organele școlare de resort, cum au mărturisit-o unii dintre cei ce au luat parte la acest rodnic schimb de idei, cum ne-am dat și noi seama vizitînd unele săli de clasă specializate din orașul Reșița, adoptarea ideii și experienței de la Liceul pedagogic din Caransebeș s-a făcut cu discernămînt și spirit creator, în funcție de condițiile fiecărei unități școlare.

Experiența prestigioasă a Liceului pedagogic din Caransebeș este rodul unei munci perseverente și sistematice de ridicare a învățămîntului primar dusă de o echipă de învățători și profesori la care conducerea școlii s-a situat la loc de frunte. Această experiență este una din roadele transpunerii în viață de către școală a indicațiilor de partid de a preveni insuccesul școlar, de a pune în valoare capacitățile creatoare de care dispune fiecare copil. Studiul privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar, elaborat de Ministerul Educației și Învățămîntului la sfîrșitul anului 1975 și aprobat de Comitetul Politic Executiv al C.C. al P.C.R., și-a găsit o bună aplicare la Caransebeș și în județul Caraș-Severin. Învățămîntul primar de pe aceste străbune meleaguri românești dobîndește treptat și temeinic o nouă calitate, prin acțiunile perseverente și serios gîndite ale slujitorilor școlii.

Am dori ca însemnările noastre în legătură cu experiența Liceului pedagogic din Caransebeș să reprezinte începutul unei noi rubrici pe care revista o inițiază și pe care o intitulează „Inovație și creativitate". Așteptăm pe acei foarte mulți inovatori și creatori de pe toate treptele școlii să-și expună rezultatele și căutările lor rodnice pentru creșterea eficienței actului educativ, pentru a realiza saltul la o nouă calitate în învățămînt.

Manualele școlare ADEVĂRURI ȘI CONTRAADEVĂRURI — un dialog neîntrerupt —

(continuare din nr. 3/1978)

CONSTANTIN CRIȘAN

Așa cum spuneam și în prima parte a dezbaterii noastre, numeroși participanți la discuție au atacat problema relației dintre programă **și** manual, **precum și a** limbajului, **a stilului în care sînt redactate manualele, felul în care acesta — stilul — concură la memorizarea și fixarea informației, la înțelegerea unor elemente ale predării sau, dimpotrivă, se dezvăluie ca fiind greoi, prolix, obligînd pe profesor (învățător) la o** corrigenda **(în clasă), iar pe elev, la antipatie față de** carte, **dacă nu la un fel de spaimă față de ea. Trebuie să spunem încă de la început că, în ultimii ani, tonul** simplificării creatoare **a fost dat în multe privințe chiar de** programele școlare. **Ca să nu fim crezuți pe cuvînt, oricine poate confrunta indicațiile date de** Programa de geografie a județului **(pentru clasa a III-a) și manualele cu referire asupra județelor (și municipiului București).**

La capitolul care indică, de pildă, lecțiile de **Recapitulare,** există în programă un paragraf foarte clar, fără nici un element de supraîncărcare. Citățm : „Descrierea formelor de relief înalte : deal, podiș, munte, depresiune, trecătoare. **Exemplificări din orizontul local.** Reprezentarea prin semne convenționale și culori. Importanța reliefului pentru viața omului (1 oră)“ [1] (s.n.).

Dacă vom studia mai amănunțit conținutul unor paragrafe — care aplică această indicație a programei, din manualele de **Geografie** pe județe — vom observa că unele complică lucrurile, abordează detalii prea numeroase pentru memoria școlarului mic ; acesta învață în partea I — dealtminteri identică la „toate manualele de geografie clasa a III-a ale județelor“ — noțiuni și concepte, așadar în chip abstract, despre relief în general, și mai învață odată aceleași lucruri în partea a II-a cînd „vine vorba“ de relieful județului. E limpede că, pentru a ușura memorizarea, fixarea cunoștințelor — și pentru a evita dificultatea abstractizărilor — învățătorul (institutorul) trebuie să intervină cu exemple concrete, cu ilustrările necesare care să-l apropie pe școlar de informația nominalizatoare, precisă din partea a II-a, unde județul este prezentat pe larg : munți, dealuri, depresiuni, rîuri, lacuri etc.

Pentru un profesor de vocație, manualul este un ghid general de orientare. În practica predării, el va avea grijă să **adapteze** — uneori diferențiat, pe grupe, ori chiar de la un elev la altul — unele cunoștințe, să îmbunătățească limbajul, să transforme informația manualului nu într-o masivă și redundantă cantitate, ci într-o **nouă calitate.**

În legătură cu acest aspect, o importanță deosebită o are relația **imagine-cuvînt, text-imagine,** primordială în proce-

[1] *Vezi Programele pentru clasele I—IV — învățămîntul primar, aprobate cu nr. 39020/1975, E.D.P., 1975, p. 105.*

sul învățării la clasele mici. S-au adus, mai mult sau mai puțin pe drept, diverse critici **abecedarului** care, de fapt, în ultima lui ediție (1977), atît versiunea pentru copiii normali, cît și aceea pentru cei cu deficiențe (de vorbire, de auz etc.), s-a îmbunătățit mult.

Vocația cea de toate zilele, abnegația, inițiativa sînt calități care definesc deopotrivă pe adevăratul educator și reprezintă cota maximă a unei **atitudini creatoare** față de manual, față de programă.

La o școală nouă, cu elevi noi, trebuie să venim cu metode de învățare și predare noi, inclusiv, așadar, **cu manuale noi.**

Printre aceste **cărți noi,** bazate pe o metodologie superioară de elaborare, merită să fie menționate unele manuale de limbi străine, îndeosebi cele destinate claselor mici, școlarilor care se află în faza primului an de predare-învățare a primei limbi străine. În acest sens, așa cum atestă numeroase cadre didactice, manualele de limba rusă pentru clasele a II-a, a III-a și a V-a — dar cu deosebire manualul de **Limba rusă** pentru clasa a II-a (autori : Margareta Popescu, Eugen Noveanu, E.D.P., 1976) — oferă institutorului posibilități largi în aplicarea unei activități creatoare, în cadrul căreia imaginația utilă, **didactica deschisă** joacă un rol de prim ordin. Concret, ne referim la faptul că manualul de limba rusă pentru clasa a II-a, conținînd 48 de lecții, nu conține nici un cuvînt **scris** în limba rusă. Experimentînd metoda **aceasta,** autorii au pornit de la ideea — dealtminteri veche, sugerată și de gîndirea lui Gustave Le Bon, dar aplicată și aplicabilă în forme noi — **familiarizării școlarului mic cu** universul **oral-fonologic,** cu specificul **pronunției,** cu armonia structurală a limbii lui Pușkin și Tolstoi. În locul oricărui vocabular sau frazeologii organizate se află numeroase ilustrații — din care unele sînt propuse să fie colorate — însoțite pur și simplu de o **temă-legendă** dirijată : „Recomandați-vă în limba rusă colegilor din clasă" (lecția 2) ; „Descrieți imaginile. Povestiți cum dejunați" (lecția 28) ; „Descrieți fiecare ilustrație" (lecția 33) etc. Bineînțeles, institutorul dispune de un **caiet-programă** și de tot... talentul lui pentru a-i introduce pe copii în **natura** primelor dialoguri **elementare** de care vor avea atîta nevoie în anii următori de studiu. Iată o abordare creatoare — și, credem, eficientă — a relației **text-imagine.** Exemplul acesta apropie dialogul nostru de problema, extrem de importantă a **limbajului,** a cantității și calității textului unui manual școlar, pe vîrste, clase, discipline etc.

O primă problemă este aceea privitoare la limba și stilul textelor din manuale, la — pentru a ataca problema **pe vîrste** — limbajul cărților de „citire" pentru clasele I—IV, care constituie subiectul unei intervenții aparte, datorată inspectorului **Florian Dițulcasa** — intervenție pe care o vom publica într-un număr viitor al revistei noastre.

Dar oare numai limbajul manualelor de **Citire** (I—IV) este important pentru formarea gîndirii celor mici ? Desigur, pentru îmbogățirea vocabularului micilor școlari — în cea mai mare parte, mult evoluat și mult mai divers în raport cu vîrsta lor, pe de o parte, și cu avantajul oferit de însăși conviețuirea dintr-o societate modernă marcată de explozia informației, a mijloacelor audio-vizuale pe de altă parte — limba maternă contribuie în cea mai largă măsură. Ceea ce impune în mod firesc și grija deosebită față de stilul redactării, al exprimării pe care trebuie s-o aibă deopotrivă autorii de manuale și fiece educator în parte, în timpul predării, în relația nemijlocită cu elevii. Dar la însușirea corectă a limbii, la **deprinderea unei exprimări logice și clare concură în fond toate celelalte manuale** cînd e vorba de cei mici — și de toate cărțile cu care intră în contact un cititor (adolescent, tînăr...), cînd e vorba de cei mai mari ca vîrstă sau capacitate de acumulare. Iată numai una din rațiunile pentru care textul oricărui manual, indiferent de disciplină trebuie să fie curat, să nu disemineze în cititor (educat) sămînța îndoielii sau obișnuința unei formulări incorecte. Astfel, chiar dacă ne adresăm copilului de clasa a III-a, trebuie să fim atenți, foarte atenți cum ne exprimăm, în scris sau oral. Mai ales în scris : „Județul Arad, deși nu are prea multe bogății ale subsolului, ele sînt foarte importante" (manualul de **Geografie. Județul Arad,** E.D.P., 1976, p. 62) sau : „Mihai Viteazul a cucerit multe victorii" (**Istoria Patriei,** cl. a IV-a, p. 72). De la **victorie** la **cucerire** nu e decît un... pleonasm și, cu aceasta, cred că exemplele de mai sus nu mai suportă alt comentariu.

Așadar, limbajul manualelor constituie una din problemele-cheie cu care se confruntă deopotrivă elevii, profesorii (și părinții), dar și autorii de manuale, mai apoi școala — în treptele ei următoare — **și mereu viața după aceea.** Vastă, complexă, această problemă constituie un adevărat nex cauzal al reușitei sau nereușitei unui manual școlar.

În concluzie, în orice manual, mai ales pentru **cei mici** trebuie să manifestăm aceeași grijă față de limbă.

În acest sens, punem justificată întrebare : de ce în finalul lecțiilor de **citire** (din manualele de **Citire** și de **Istorie**), se află elemente de vocabular explicate pe baza sinonimiei în general accesibile, ușor inteligibile de către copii, dar în manualele și la lecțiile de geografie, de pildă, aceste vocabulare lipsesc ? În ciuda faptului că, și la geografie și la aritmetică, posibilitățile de fixare sînt mult sporite grație aceluiași canal, comun tuturor ființelor educabile, indiferent de vîrstă — **me-**

moria vizuală. Nu întotdeauna, în astfel de manuale, la disciplinele citate, echivalența, explicația cuvîntului, reies **din** sau sînt explicate **în** context (ca la termenul „podiș", de pildă).

Așa cum pledau numeroșii noștri interlocutori — învățători, institutori profesori — dacă, **în treapa I, vrem să avem în fața noastră, în persoana elevului, un interlocutor pertinent,** stăpîn pe tainele limbii materne, atunci e limpede că **efortul pentru obținerea acestui succes firesc, trebuie să înceapă din școala primară.**

Din fericire, multe din manualele care se adresează claselor V—VIII și, recent, claselor care alcătuie treapta I (IX—X), au ieșit, ies tot mai mult de sub tutela acestei nemotivate „sfiiciuni". Ne referim îndeosebi la manualele de limba și literatura română, ca și la cele de istorie, de geografie, de fizică... Dar și aici, în această treaptă, se ignoră uneori **caracterul interdisciplinar al conceptului de învățare,** astfel — cum just observa **Octavian BURLACU,** directorul Casei corpului didactic a județului Buzău, profesor de geografie — este bine ca, atît în programa cît și în „manualul **Geografia R. S. România,** la lecția **Subcarpații Moldovei,** să se facă referiri la scriitorii : I. Creangă, M. Sadoveanu, Al. Vlahuță, G. Ibrăileanu, C. Hogaș ș.a., care au plasat acțiunea unor opere literare în cadrul natural menționat mai sus. **(Amintiri din copilărie, Baltagul, România pitorească, Adela, În Munții Neamțului.)** O altă legătură posibilă — propune același profesor — s-ar putea face mai pe larg, în manualul de geografie, cu unele cunoștințe de istorie, necesare nu numai din punct de vedere informațional, dar și pentru configurarea unei clare conștiințe naționale, istorice și patriotice. În acest sens, cînd se vorbește de trecătoarea Bran, **de ce nu s-ar aminti de descoperirea unui drum roman, care demonstrează legăturile populației, dintr-o parte și alta a munților, încă din antichitate ?"**

De un mare bun simț — verificat de viață, de universul informațional complex la care trebuie să facă apel cultura generală a unui intelectual contemporan — ni se pare propunerea aceluiași profesor buzoian privind **prezența vieții în manualul școlar :** „Manualul **Probleme fundamentale de Geografia R.S.R.** (clasa a X-a), ce se va edita, să aibă un caracter practic-aplicativ. Obiectul să fie un pretext de a învăța pe elevi viața. Ramurile industriei, agricultura, transporturile, comerțul și alte lecții care se pretează, să fie prezentate în dezvoltarea lor dialectică din cele mai vechi timpuri pînă astăzi. De exemplu : la lecția despre **petrol,** se va menționa la ce era folosit petrolul în antichitate (făclii, mumii, medicamente etc.). Să se vorbească despre începuturile prelucrării petrolului și — evolutiv, mai pe larg — despre dezvoltarea acestei industrii de-a lungul timpului pînă în zilele noastre". Adăugăm doar că o astfel de propunere judicioasă **se adresează în aceeași măsură programei !**

La o altă disciplină și la cu totul alt nivel — oare problema **relației programă-manual** nu se pune ? Desigur că se pune și poate că într-un mod și mai acut, deoarece elevii din clasele mari — fiindcă la ei ne referim de data aceasta — vor informații clare și nealambicate, atît din partea profesorului, cît și din manual. În programa de **literatura română** pentru clasa a XII-a, în cazul poeziei **Cîntec** de Nichita Stănescu se indică următoarele : **„Cîntec** de Nichita Stănescu — Implicațiile estetice ale limbajului poetic", iar pentru o altă poezie de același Nichita Stănescu, în programă se indică — după opinia noastră, suficient de limpede pentru ca manualul să nu complice lucrurile — următoarele : **„Poveste sentimentală** de Nichita Stănescu. Originalitatea imaginilor. Aventura limbajului" [2].

Mai întîi — după opinia mai multor profesori — cele două texte selectate din poezia lui Nichita Stănescu sînt... prea multe. Ar fi fost, credem, suficient unul singur, rămînînd astfel spațiu pentru un comentariu mai închegat și mai dezvoltat totodată, cu atît mai necesar în cazul unui creator de azi care — cel puțin pentru elevul de liceu — dacă nu prezintă dificultăți, obligă în orice caz la o evaluare, la o radiografie mai atentă, și esteticește mai informată, asupra limbajului poeziei noi de azi în general. Sau, cum opinează prof. **Pavel PETROMAN,** inspector general adjunct al Inspectoratului școlar al județului Timiș, „manualele, trebuie să renunțe la prea multe texte, deoarece abat atenția profesorului de la ceea ce este esențial — deprinderea de a citi, comenta și percepe rațional și estetic — emoțional un text, mai ales un text poetic de un limbaj inedit și în general orice text."

Revenind însă la relația complementară, la colaborarea, dar și la discordanța uneori nefirească — dintre programă și manual — trebuie să spunem că, dacă vom urmări comentariul care însoțește în manual poezia „Cîntec" de Nichita Stănescu, vom constata că acesta nu reflectă sau nu încorporează tocmai **implicațiile estetice ale limbajului,** așa cum se indică în programă. Transcriind pe scurt opinia aceasta — cu care sîntem în întregime de acord — să-i dăm acum cuvîntul mai pe larg, aceluiași **Pavel PETROMAN.** Poezia — scrie P. P., citînd textul din manual — „este un cîntec de vîrstă, scris cu anumită candoare și cu multă libertate a asociației, în care însă cuvintele n-au decît rolul de

---

[2] Vezi *Programele de literatură română ; literatură universală, limba română ;* (sic !) * *pentru învățămîntul liceal, (zi și seral)* valabile în anul școlar 1977—1978, aprobate cu nr. 044762/1977, E.D.P., 1977, p. 45.

* *sic* se „referă" aici la *inutilitatea* semnului ortografic ; (punct și virgulă) în acest loc.

a transporta emoțiile, ele **înseși** (sic !) neavînd corp, materie" (p. 165). Aici se încheie citatul din manual după care prof. Petroman continuă : „Cît valorează o atare precizare, atît pentru educați cît și pentru educatori, e lesne de spus ; foarte puțin, cu ea sau fără ea, poezia rămîne în cea mai mare parte neînțeleasă, dacă avem în vedere faptul că ea nu a **fost analizată de cineva decît anul trecut în „Limbă și literatură"**, 2/1977, adică destul de tîrziu. E greu de presupus că revista a ajuns să fie totuși consultată de toți tovarășii profesori de *literatura română*". Comentariul de rigoare al poeziei în cauză — ne spune Pavel Petroman — „a fost realizat în municipiul Timișoara, de exemplu, în cadrul unei acțiuni metodice speciale, inițiate de Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic. În felul acesta, credem că am contribuit într-o măsură la aplicarea indicațiilor din programă și la îmbunătățirea unui comentariu mult prea sumar din manual și în orice caz și incomplet și inexpresiv.

Considerăm că, atît în situația menționată cît și în altele similare, manualul ar trebui să ofere, poate, nu atît comentariul, ci programarea etapelor care să conducă la perceperea și receptarea mesajului poeziei, mărturisirii poetului, a fondului și intenționalității sale estetice. Comentariul oricărui text s-ar impune a fi realizat printr-un sistem de exerciții care să implice în mod permanent autorul, devenind astfel o exegeză sintetică, iar profesorul să asigure rezolvarea unor aspecte mai dificile, mai complexe și să intervină cu eventualele completări care să dirijeze cu precădere descoperirea semnificațiilor multiple ale operei de către elevi".

„Atîta timp cît nu există încă un „manual" al profesorului, manualul de literatură nu poate cuprinde doar textul sau fragmentul ilustrativ dintr-o anumită operă, ci, în egală măsură, el trebuie să ofere un model de abordare, de realizare a comentariului, un sistem de exerciții a căror rezolvare să însemne pași spre descoperirea semnificațiilor majore ale textului literar, ale unor cuvinte, propoziții, sintagme sau fraze-cheie indispensabile în perceperea și receptarea operei literare. Exerciții de tipul : „citiți... opriți-vă", „căutați sensurile dobîndite de cuvintele, sintagmele, propoziția sau fraza citită în textul dat" ; „recitiți textul" ; „arătați cum s-a ajuns la aceste sensuri în context" etc., nu duc întotdeauna la înțelegerea superioară a nucleelor tematice și formale ale unui text (poezie, proză etc.). În cazul nostru, al poeziei **Cîntec** de Nichita Stănescu, opinăm că manualul nu a realizat nici măcar indicația dată de programă..."

Nu de puține ori, **există tendința (ușor) negativistă a unor profesori**, a unor părinți ca și a unor elevi, **de a critica** pe nerăsuflate **manualul școlar**, ca și cum acesta ar fi de vină pentru unele insuccese ale elevilor. **Aceiași** acceptă greu să recunoască — atunci cînd merită să recunoaștem și cînd mai toată lumea recunoaște — valoarea deosebită a unei astfel de cărți, **carte de căpătîi**, cum ar putea fi numit orice manual școlar. Noi nu ne-am propus, cum spuneam și în prima parte a dezbaterii noastre, cum vrem s-o repetăm și mai limpede acum, nici trecerea în revistă a tuturor manualelor (lucru dealtminteri imposibil), nici discutarea — și ea imposibilă — tuturor aspectelor privind manualele școlare.

Tot vorbind despre manuale, am vorbit mai mult despre ipostaza lor **post factum**, adică de drumul pe care acestea-l parcurg după ce au ieșit de pe porțile editurii de specialitate și ale tipografiei. **Dar dacă am reface itinerariul elaborării acestei cărți atît de dificile ?** Dacă ne-am aminti apoi că, din punctul de vedere al unui autor de manuale, dihotomia : **manuale bune-manuale slabe** e ca și inexistentă ? Nu pentru că un autor n-ar recunoaște unele slăbiciuni sau defecte ale cărții sale — deși lucrul e perfect posibil — dar pentru că, pur și simplu, **nici un autor nu-și propune să elaboreze un manual rebutabil dintru început.** În dialogul **(neîntrerupt !)** dintre autor și beneficiar nu odată se uită aspecte care nu trebuie să fie uitate.

În acest sens, n-ar fi lipsit, cred, de interes să notăm discuția purtată cu un autor de manuale (de **biologie**) — e vorba de **Ecaterina CSENGERI** — cercetătoare la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice. Dialogul acesta ne-a așezat încă o dată în fața **criteriilor metodologice de elaborare** a unui manual și, în ordine imediat următoare, **a criteriilor de evaluare a randamentului** unui manual. Între cele două tipuri de criterii există în principiu o concordanță, cel puțin în intenție dar — să recunoaștem — există și **viziuni diferite** de abordare a problemei.

„— Nu poți să abordezi — ne-a comunicat **Ecaterina Csengeri** — izolat problema manualului, a oricărui manual ; există această **tendință de a aprecia manualul în afara contextului metodologic în care el trebuie integrat.** Discutarea manualului în afara acestui context metodologic **reprezintă** ipso facto **una din sursele supraîncărcării manualului".**

— În ce sens ?, am întrebat-o pe interlocutoarea noastră.

„— În sensul în care — în ciuda atîtor eforturi de modernizare, domeniu în care am reușit să facem deja multe — vrem mereu să ne plîngem de ceva, reclamăm neîncetat că ne lipsesc unele informații (din manual), uneori aceste informații **nefiind altceva decît detalii, ca să nu zic mărunțișuri.** Așa spune, așa va spune **profesorul veșnic** nemulțumit, care știe dealtminteri că, pentru o serie de lecții, **îi trebuie mult mai mult material decît poate găsi în manual.** Se uită **că manualul nu poate cuprinde totul ;** că, dacă ar cuprinde totul, ar anula și personalitatea intelectual-didactică a profesorului și poate chiar a elevului. Și unuia și altuia îi rămîn o

serie **de teme pentru acasă ;** le rămîne acestora să studieze în plus, pentru a opera binevenita sinteză — sinteza proporţiilor care ţine de **magna didactica,** adică în fond de didactica bunului simţ".

Vom da cuvîntul unui alt autor de manuale — cercetător ştiinţific dr. **Eugen NOVEANU** de la Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice. Acesta a răspuns la două întrebări adresate de redacţie. Prima vizează **metodologia elaborării,** cealaltă **evaluarea randamentului unui manual şcolar,** evaluare care — subliniem — trebuie urmărită nu numai de beneficiari dar şi de către autorul (sau colectivul de autori) unui manual şcolar, în vederea îmbunătăţirii acestuia din toate punctele de vedere la o nouă ediţie sau — **dacă** şi **ori de cîte ori e cazul** — în vederea scoaterii lui din uz.

1. — **Ce reprezintă în esenţă noul sistem,** mai precis **noua viziune didactică aplicată în elaborarea unor manuale pentru clasele II—IV din punct de vedere metodologic ?**

„— Dacă aş spune că răspunsul la întrebarea aceasta nu poate fi dat în cîteva cuvinte, s-ar putea să fiu suspectat de preţiozitate sau — dimpotrivă — că evit o angajare directă, responsabilă, a problemei. Voi încerca — recunoscînd totuşi că nu voi putea aborda toate nivelurile, nici întreaga gamă a ramificaţiilor sale — să conturez **problematica metodologică** a domeniului.

Secole de-a rîndul, centrul de greutate al învăţămîntului îl reprezenta **conţinutul** disciplinelor ; un manual era considerat mai reuşit în raport cu **arta de a prezenta un conţinut dat.** Ultimele decenii sînt martorele unei transformări revoluţionare în didactică ; plecînd de la constatarea că **definirea conţinutului învăţămîntului în termeni de conţinut al disciplinelor nu permite precizarea capacităţilor finale** ale elevului, efortul teoreticienilor şi practicienilor se concentrează pe **definirea capacităţilor** (comportamentelor, performanţelor etc...), pe care **doresc să le formeze la elevii respectivului tip de instituţie şcolară.** Conţinutul se selecţionează (sau **ar trebui** să selecţioneze) în raport cu aceste obiective.

Această **mutaţie de la conţinut la obiective,** ca punct de plecare în elaborarea planurilor şi programelor de învăţămînt, duce şi, mai ales, VA DUCE la **proiectarea unor strategii de instruire în raport cu obiectivele şi conţinutul respectiv,** iar pentru concretizarea **în practica instruirii a acestor strategii vor fi necesare sisteme (ansambluri, seturi) de materiale din care unul — numai unul — va fi manualul !**

Văzut prin această prismă, manualul tradiţional este, în mare parte, depăşit pentru că, de regulă, el constituie doar o **lucrare de referinţă** (sursă informaţională), **fără a reflecta o anumită strategie didactică.**

Acum voi reveni la concreteţea întrebării : *manualele de limba rusă pentru clasele mici* (şi, în linii mari, şi manualele pentru celelalte limbi moderne) prefigurează — aspect valabil şi pentru alte discipline — această tendinţă a didacticii moderne, determinată de necesitatea **creşterii randamentului procesului de instruire.** Selecţionarea conţinutului (a materialului de limbă) s-a realizat în raport cu obiectivele generale ale predării limbilor moderne în ţara noastră, subordonată firesc întregii politici educaţionale. Analiza notelor definitorii ale strategiei didactice specifice acestei discipline a dus la relevarea elementelor care pot fi cuprinse în manualul de limbă străină pentru fiecare an de studiu şi la specificul celorlalte materiale necesare predării. Voi da un exemplu la îndemîna tuturor : dacă **unul din principalele obiective îl reprezintă formarea deprinderii de exprimare orală,** este necesar un sistem de exerciţii **cu această specificitate,** prin care să treacă toţi elevii. Or, această specificitate nu o poate da textul scris din manual. Ca urmare, s-au elaborat **sisteme de exerciţii pentru formarea deprinderii de exprimare orală** (înregistrări pe bandă magnetică), pe care **profesorii trebuie să le folosească întrucît ele fac parte integrantă din ansamblul activităţilor care concretizează această strategie didactică** (menţionez că, pînă acum, au fost elaborate sistemele de exerciţii pentru clasele a II-a şi a III-a şi sînt în curs de definitivare exerciţiile pentru clasa a IV-a la limbile rusă, franceză, engleză, germană). Dealtfel, fără a studia atent strategia promovată de M.E.I., E.D.P. şi autori (prezentată în programele respective şi în alte materiale publicate de autori în presa pedagogică), un **profesor poate să rămînă derutat în faţa unei pagini de manual unde nu există decît unul sau mai multe desene.** În legătură cu aceasta, aş spune că am cunoscut profesori cărora „nu le ajungea materialul" pentru o oră, iar alţii care de abia reuşeau să exploateze în întregime toate posibilităţile ilustraţiilor respective !

Dar, la această disciplină, **apare şi problema scrisului.** Prezenţa în manual a modelelor de scriere, precum şi a exerciţiilor orientate numai spre formarea deprinderii de a scrie corect literele unui nou alfabet este o rezolvare neeconomică atît din punct de vedere pedagogic, cît şi din punct de vedere financiar.

Întrucît elevul tot trebuie să-şi cumpere un caiet, de ce să nu aibă aici modelele de scriere şi întreaga succesiune de exerciţii specifice ? Ca urmare, pentru **formarea deprinderilor de exprimare în scris a fost elaborat un instrument separat (Caietul de lucru al elevului),** care va permite descongestionarea manualului de clasa a III-a.

Acestea au fost cîteva din problemele metodologice. O primă concluzie : accentul puş pe definirea obiectivelor, pe de o parte, şi proiectarea strategiilor predării, pe de altă parte, *impun* ***o optică nouă asu-***

pra manualului : acesta va reprezenta doar unul din materialele în care se concretizează o strategie didactică clară".

2. — **După ce ați elaborat manualul,** vă mai interesează **opera** dv., o abandonați definitiv sau urmăriți în continuare felul în care acesta este primit și folosit de beneficiar ?

E. Noveanu : „Întrucît și această întrebare este de natură metodologică, răspunsul meu va constitui și el o continuare a răspunsului dat la prima întrebare, oprindu-mă și la cîteva **implicații organizatorice.**

O abordare modernă, adevărată, științifică, **serioasă** a oricărei probleme de didactică **impune o evaluare ;** cu atît mai mult atunci cînd sîntem la începutul experienței noastre în **definirea unor obiective performative** și în **proiectarea unor strategii pentru atingerea acestor obiective.** Din păcate, în majoritatea cazurilor evaluarea unui manual (sau a unui sistem de materiale), rămîne la nivelul bunului simț al profesorului, care poate cunoaște sau nu strategia didactică necesară lucrului cu acest manual, sau poate să nu fie de acord cu ea (mai ales că, din ce în ce mai mult, un manual, chiar un manual foarte bine lucrat, poate să nu ducă la rezultatele așteptate pentru că, pînă la aceste rezultate, intervine o sumă de factori interni și externi care le alterează).

Din această cauză considerăm că evaluarea manualului poate reprezenta o problemă subordonată evaluării randamentului procesului de instruire, iar acesta se poate face, după cum se știe, plecînd de la a) **corespondența dintre obiective și conținut,** b) **corespondența dintre conținut și instrumentele de evaluare** și c) **corespondența dintre obiectele de evaluare și obiective.**

Sub auspiciile acestei noi viziuni, sîntem în curs de definitivare a unor **instrumente de măsurare și evaluare a nivelului „de atingere" a obiectivelor propuse pentru clasele II—IV** (acestea vor fi puse la îndemîna cadrelor didactice într-un volum ce apare la E.D.P. în 1979). Fiecare profesor va putea să aibă o imagine mai obiectivă a progresului elevilor săi și să-și poată da seama de felul în care manualul contribuie sau nu la desfășurarea instruirii.

Între timp, urmăresc în cîteva școli modul în care cîțiva colegi se acomodează cu noile manuale, greutățile pe care le întîmpină, precum și „comportamentul de clasă" al acestora. Toate acestea — **în vederea elaborării unui „manual al profesorului" în care, în afara explicării strategiei generale,** va conține atît jaloanele pentru orientarea activității practice de zi cu zi, cît și **instrumentele necesare evaluării formative și normative.**

În raport cu cele cîteva aspecte discutate mai sus, mi-aș permite să punctez o serie de probleme referitoare la **implicații de natură organizatorică.**

a. Manualele se scot la concurs. E bine. Dar, în viziunea menționată, cine va contura elementele definitorii (obiective, strategii) care vor constitui **cadrul de referință pentru autori,** pe de o parte, și **criteriul de evaluare** pentru comisiile respective, pe de altă parte ?

b. Complexitatea problemelor pe care trebuie să le rezolve un autor sau un colectiv de autori este atît de mare (pentru a se ajunge la un rezultat satisfăcător), și implică un volum atît de absorbant de muncă, încît mulți din specialiștii care pot aduce o contribuție reală, evită uneori să se angajeze într-o astfel de acțiune.

c. Prin regulamentul actual al concursului sînt înlăturați tocmai cei care sînt mai aproape de viziunea nouă și de soluțiile moderne pe care le cere practica școlară din zilele noastre. Cum s-ar putea argumenta dreptul de a participa la un astfel de concurs al unui cadru didactic de la universitate (care nu a mai avut vreo legătură cu învățămîntul primar sau gimnazial de la absolvirea lui), **în defavoarea unui cercetător al acestui nivel de învățămînt** (care studiază programatic, zi de zi, fenomenul educativ, furnizînd soluții pentru remedierea lipsurilor în general, intervenind astfel în mod activ în acest proces) ? Nu credem că apartenența **de jure** la un institut departamental — de cercetare — poate anula competența **de facto** a unui specialist. Ar fi o optică în detrimentul învățămîntului ; de aceea mi se pare firesc să se analizeze temeinic acest punct — privind elaborarea manualelor — într-un eventual nou regulament..."

*

„— În ce stadiu se află elaborarea concepției și elaborarea propriu-zisă a noilor programe și manuale școlare ?" — e numai una din întrebările la care, în numărul viitor, **MINISTRUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, PROF. UNIV. DR. DOC. ING. SUZANA GĂDEA,** va răspunde în încheierea dezbaterii noastre, continuînd de fapt dialogul inițiat de **Revista de pedagogie.** Un dialog pe care, dintru început, l-am considerat deschis, **neîntrerupt...**

*

„— După ce ați realizat un manual — adoptat apoi de editură — vă preocupă, în contituare, opinia beneficiarului, urmăriți reacția acestuia, felul în care e primit ? Culegeți observații, propuneri, sugestii în legătură cu el sau, pur și simplu, uitați toată sudoarea elaborării și dormiți minunat cu conștiința împăcată ?..." — aceasta a fost prima întrebare adresată prof. reșițean **IOSIF BARNA,** autor a numeroase manuale de fizică.

Răspunsul la această întrebare, la alte întrebări — în numărul viitor al revistei noastre.

Așadar, VA URMA...

(continuare în nr. 5/1978)

Obținerea gradului I — modalitate de perfecționare a măiestriei pedagogice

Lector univ. dr.
STELIANA STERIAN

I. Obținerea gradului I în învățămînt reprezintă un important eveniment în viața fiecărui cadru didactic din învățămîntul preșcolar, primar, gimnazial și liceal și, totodată, un complex proces de perfecționare a pregătirii profesionale pentru cel ce se angajează în susținerea probelor pe care le implică.

În urma sesiunii de gradul I, din anul școlar 1976/1977, dintre cei 5 498 candidați înscriși cu doi ani în urmă, un număr de 4 263 cadre didactice au reușit să depășească exigențele fiecăreia dintre etapele de muncă și evaluare a acestuia: inspecție specială, lucrare metodico-științifică și susținerea lucrării și a probei orale.

În comparație cu ultimii 5 ani (1971—1976), constatăm o creștere impresionantă: de cinci ori mai mare numărul cadrelor participante față de 1971 și de două ori față de anul precedent, ceea ce poate fi apreciat ca un important indicator al creșterii gradului de responsabilitate privind propria perfecționare, precum și creșterea calității muncii și competenței profesionale a dascălilor noștri.

Îndrumarea și recenzarea unui număr mare de lucrări, asistențele la examen și studiul rapoartelor întocmite de președinții comisiilor referitor la desfășurarea examenului evidențiază că lucrările candidaților au fost realizate, în marea lor majoritate, la un nivel mai înalt atît sub aspectul fundamentării științifice a problemelor abordate, cît, mai ales, al valorificării propriei experiențe și investigației experimentale legate de tema respectivă; lucrările au fost prezentate în condiții mai bune și mai mult ancorate în aspectele concrete ale disciplinelor respective. Candidații s-au orientat spre teme de mare actualitate, care se înscriu pe linia preocupărilor de modernizare a metodologiei și tehnologiei didactice și de legare mai strînsă a învățămîntului cu cercetarea și activitatea productivă.

Expunerile făcute cu ocazia susținerii au fost însoțite, în foarte multe cazuri, de un bogat și variat material ilustrativ (grafice, diapozitive, insectare, ierbare, modele, folii de retroproiector, planșe, kinograme, seturi de fișe de muncă diferențiată, hărți ș.a.) și au fost întregite de discuții cu privire la conținutul lucrărilor, bibliografia utilizată, metodologia efectuării investigațiilor experimentale, implicațiile acestora pentru activitatea ulterioară, toate acestea dovedind capacitatea candidatului de a interpreta și valorifica literatura de specialitate și rezultatele cercetărilor întreprinse.

II. În intenția de a îmbunătăți munca noastră, de a cunoaște opinia cadrelor didactice în legătură cu actualul sistem de obținere a gradelor didactice și de a furniza organelor de decizie informații și propuneri de perfecționare a acestuia, s-a efectuat un sondaj în rîndul a 200 cadre didactice din învățămîntul primar care au obținut gradul I în sesiunea 1977. Datele recoltate se referă, în principal, la:

1. Prezența lucrării metodico-științifice în sistemul de obținere a gradului I;
2. Greutățile întîmpinate în elaborarea lucrării;
3. Direcții ale perfecționării actualului sistem de obținere a gradului I în învățămînt [1].

1. Prezența lucrării metodico-științifice în sistemul de obținere a gradului I

1.1. Din totalul de 200 cadre didactice cuprinse în sondaj, un singur subiect a răspuns „nu" la întrebarea: „Conside-

* Vezi și *Gradele didactice și perfecționarea procesului de învățămînt*, în „Revista de pedagogie", nr. 1, 1978.

1 Rezultatele acestui sondaj au fost prezentate conducerii ICPPD și Ministerului Educației și Învățămîntului, în luna august 1977.

rați necesară menținerea obligației de a se elabora o lucrare metodico-științifică în vederea obținerii gradului I ?", motivînd că gradul I s-ar putea acorda numai pe baza unei inspecții speciale (fișa nr. 172). Opțiunea fermă a celor 99,5% subiecți pentru menținerea obligației de a se elabora o lucrare personală se corelează strîns cu răspunsurile primite la celelalte întrebări.

1.2. Cei 200 de învățători investigați au arătat că în cazul lor elaborarea lucrării pentru gradul I a determinat :

1.2.1. Preocupări sporite în privința documentării (100%) ;

1.2.2. Creșterea randamentului școlar (98,3% dintre subiecți) ;

1.2.3. Însușirea unor tehnici de conspectare și redactare a unei lucrări mai ample (93,2% dintre subiecți) ;

1.2.4. Preocupări de cercetare experimentală a unor aspecte ale procesului de învățămînt (88,6% dintre subiecți).

Majoritatea subiecților a ținut să facă o serie de precizări suplimentare în legătură cu rolul activității de elaborare a lucrării pentru gradul I. În acest sens, s-a arătat că aceasta a contribuit la :

1.2.5. Mai buna legare a învățămîntului de practică (fișele 51, 67, 68 ș.a.), formarea la elevi a unei atitudini pozitive față de muncă (32,51), înlăturarea repetenției și prevenirea eșecului școlar (61, 78, 82), dezvoltarea la elevi a unor deprinderi temeinice de muncă independentă (47, 72, 126, 157, 166 ș.a.) ;

1.2.6. Renovarea lecției prin introducerea mijloacelor moderne (40), schimbarea opticii privind folosirea metodelor moderne în predare (62), introducerea cu mai mult curaj a unor tehnici și procedee noi în învățămînt (118), elaborarea unei metodologii proprii de utilizare a mijloacelor audio-vizuale la diferite obiecte de învățămînt (135), realizarea interdisciplinarității (105) ;

1.2.7. Creșterea spiritului creator al elevilor (61, 78, 100, 157) și a interesului acestora pentru obiectul în legătură cu care a fost tema lucrării de grad (46, 57, 78), înlăturarea plictiselii elevilor la ore (150), prezența activă a acestora în activitățile pionierești (1, 81), organizarea cercului „Micii matematicieni" la clasele I-IV (75), integrarea elevilor handicapați în colectivul clasei (173) ;

1.2.8. Atragerea familiei în urmărirea elevilor cu ritmuri de însușire mai lente (94) și stabilirea unor legături trainice cu grădinița de copii (1, 50, 56 ș.a.).

Un număr mare de învățători a arătat că elaborarea lucrării de grad „a constituit un mijloc prețios pentru perfecționarea activității didactice" (30, 35, 64). În fișa nr. 37 se arată : „Pregătirea pentru obținerea gradului I m-a obligat să-mi reconsider activitatea, în general, să acționez pentru îmbunătățirea întregului proces instructiv-educativ".

1.3. Preocupările de cercetare a unor aspecte ale procesului de învățămînt au fost orientate prioritar spre :

1.3.1. Aplicarea celor mai moderne mijloace și metode de muncă în clasă, în vederea creșterii randamentului școlar ;

1.1.2. Cunoașterea psiho-pedagogică a copiilor în vederea tratării individuale și diferențiate ;

1.3.3. Dezvoltarea creativității gîndirii elevilor ;

1.3.4. Formarea unor temeinice deprinderi de muncă independentă.

Prin tematica lor, cercetările întreprinse se înscriu în preocupările actuale ale cercetării psihopedagogice moderne. Ele vizează, totodată, aspecte concrete ale procesului de învățămînt, au un pronunțat caracter metodico-aplicativ și reprezintă o valoroasă modalitate de angajare a personalului didactic din învățămîntul primar în cercetarea științifică, a problemelor cu care se confruntă zi de zi. Dintre cercetările realizate de autorii lucrărilor de grad din acest an (ne referim la lotul cuprins în sondaj) amintim : introducerea simbolurilor în predarea aritmeticii (69, 101) ; modalități de adaptare a elevilor de 6 ani la efortul școlar (175) ; predarea pe obiecte din clasa I (157) ; experimentarea programului orei de 45 minute și introducerea zilei de miercuri cu program ușor (108) ; specificul dezvoltării gîndirii elevilor surzi (din punct de vedere al instalării deficienței (24) ; folosirea imaginilor vizuale în înțelegerea antitezei (122) ; rolul temelor acțiuni în însușirea elementelor de limbaj plastic (37) ; formarea coeziunii grupului în procesul muncii (106) ; rolul elementelor de istorie locală în formarea primelor reprezentări și noțiuni istorice și în dezvoltarea sentimentului patriotic (57) ; formarea și automatizarea deprinderilor de calcul (69, 62) ; modalități de corectare a deficiențelor de vorbire (9) ; clasificarea după termeni integrativi la deficientul mintal (134) ; rolul muncii independente în formarea raționamentului matematic ș.a.

Remarcăm un număr mare de preocupări pentru dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă și a creativității elevilor prin rezolvări și compuneri de probleme (36, 53, 71, 173), compuneri literare sau prin punerea elevilor în fața unor situații problematice bine concepute și construite de cadrele didactice respective, pentru diferite obiecte de învățămînt.

Se poate constata că cercetările efectuate în vederea elaborării lucrării de grad au condus la implicarea profundă a învățătorilor respectivi în efortul de cercetare și modernizare a învățămîntului primar.

Mai mult de jumătate dintre subiecți au menționat că în investigațiile întreprinse au folosit instrumente moderne de

muncă în clasă și de studiere a nivelului de cunoștințe, priceperi și deprinderi și a gradului de însușire a acestora, teste de cunoștințe, chestionare, lucrări de sondaj, fișe psihopedagogice, fișe de muncă diferențiată. Totodată, au elaborat și introdus în activitatea claselor respective noi procedee didactice și instrumente de cunoaștere și apreciere a elevilor cum ar fi: metoda filei albe la istorie, caietul de randament școlar, fișa de progres școlar, studiul monografic al clasei de elevi, rubrici speciale în planificarea trimestrială (la istorie pentru precizarea elementelor de istorie locală și a materialelor didactice proiective folosite la fiecare lecție, la clasa I, pentru indicarea activităților în completare), plicul de documente, la istorie, o tipologie variată de exerciții, probleme și texte literare.

Observarea sistematică, studiul documentelor școlare pe întreg ciclul I-IV, analiza produselor activității, convorbirile cu părinții și cu elevii, sondajul de opinie au fost folosite cu mai mult discernămînt, rigurozitate și eficacitate.

2. Greutăți întîmpinate în elaborarea lucrării

Din totalul de 200 subiecți, 42 (un procent de 21%) nu au menționat nici o greutate sau au declarat că cele întîlnite au fost depășite în urma consultațiilor oferite de cadrele ICPPD-ului.

Dintre greutățile semnalate, ponderea cea mai mare o dețin:

2.1. lipsa materialului necesar documentării psihopedagogice și metodice (peste 60% din cazuri);

2.2. lipsa de experiență în elaborarea unei lucrări de mai mare amploare (peste 50% din cazuri).

Spicuim cîteva afirmații făcute în acest sens: „Culegerea materialului, experimentarea procedeelor a fost mai ușoară decît redactarea lucrării care a cerut foarte mult timp" (33); „Nu am avut format un stil de muncă pentru a elabora lucrări de acest tip, cerințele au fost mult sporite față de anii anteriori (114)"; „N-am avut experiență în elaborarea lucrării (44, 64, 106, 107, 165) în selectarea anumitor laturi ale experienței (37), în închegarea și ordonarea materialului după planul tematic (50, 19)"; „E prima oară cînd întocmesc o astfel de lucrare (161)"; „Abia după terminare m-am lămurit cum se întocmește o lucrare pentru gradul I (95)" etc.

Un număr mare de învățători au arătat că greutățile întîmpinate s-au datorat lipsei de experiență în efectuarea unor cercetări concrete, precum și faptului că numărul mare de elevi dintr-o clasă afectează aplicarea metodelor moderne. „Am întîmpinat greutăți pînă m-am deprins să lucrez cu copiii în acest mod nou... Cînd am stăpînit bine metodele, și copiii au înțeles mai ușor ceea ce mi-am propus" (34). Greutățile au fost determinate și de timpul relativ limitat pentru experimentare (47) sau pentru prelucrarea materialului bibliografic și a rezultatelor propriei experiențe (171), de lipsa unor loturi de comparare a rezultatelor obținute la clasă (146), de nivelul de dotare al școlii (1,48), de insuficiența materialului referitor la folosirea problematizării în clasele I-IV (3), de lipsa unei documentații corespunzătoare la casele corpului didactic (90) ș.a.

Greutățile menționate concordă cu răspunsurile pe care subiecții investigați le-au dat la celelalte întrebări și cu datele obținute de la alte loturi de cadre didactice în cercetările întreprinse în anii 1971—1976, date care au semnalat slaba însușire a tehnicilor de muncă independentă, de documentare, de elaborare a lucrărilor și de cercetare, chiar a absolvenților învățămîntului superior [2].

Pentru educatoare și învățători, situația e cu atît mai dificilă. De altfel, în calitate de îndrumător al lucrărilor de grad, peste 50% din timp l-am afectat inițierii cadrelor didactice respective în specificul muncii de documentare, fișare, elaborarea unui plan, organizarea unor situații experimentale, înregistrarea, prelucrarea și interpretarea rezultatelor, redactarea lucrării.

Analizînd temeinic aceste constatări din perspectiva cerințelor ferme exprimate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la deschiderea anului școlar și universitar 1976/1977, Institutul central de perfecționare a personalului didactic a inclus în activitatea sa o nouă formă de perfecționare a personalului didactic și anume organizarea la nivelul mai multor județe a cursului „Introducere în metodologia cercetării pedagogice". Concepută să se desfășoare într-o manieră modernă, această activitate are în vedere: optimizarea procesului de modernizare și de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, prin inițierea personalului didactic în metodologia cercetării științifice, integrarea mai sistematică a cercetării-științifice în procesul de învățămînt și de perfecționare a personalului didactic, testarea unei noi metodologii de pregătire și îndrumare științifică a candidaților la gradul I și apropierea perfecționării de locul de muncă al participanților.

2. A se vedea: I.C.P.P.D. — LAPI, *7000 de profesori despre pregătirea lor profesională* (uz intern), București, 1974.

3. Direcţii ale perfecţionării actualului sistem de obţinere a gradului I

Această problemă a fost tratată cu deosebit interes de către subiecţii cuprinşi în sondaj. Astfel, s-a propus, ca, în continuare, la analiza lucrării să se ceară **originalitate, valorificarea experienţei personale, experimentarea unor noi procedee de lucru cu elevii** („fiecare lucrare să constituie o încercare de cercetare", fişa 131), **aplicarea creatoare a rezultatelor cercetării ştiinţifice la condiţiile concrete în care îşi desfăşoară candidatul activitatea.** În acest sens, un număr mare de învăţători şi-a exprimat adeziunea la hotărîrea de a se efectua inspecţia specială după aprobarea lucrării (fişele 5, 15, 71, 108, 168 ş.a.), întrucît prin aceasta s-ar crea posibilitatea de a verifica îndeaproape conţinutul activităţii desfăşurate de candidat, autenticitatea datelor prezentate în lucrare, metodologia investigaţiilor concrete, rezultatele obţinute.

Aceste posibilităţi sînt sporite în condiţiile în care, potrivit circularei Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului nr. 8435/1977, chiar **susţinerea lucrării metodico-ştiinţifice are loc în unitatea de învăţămînt în care funcţionează candidatul, în prezenţa personalului didactic şi a specialiştilor din producţie.** Noua prevedere vine în întîmpinarea sugestiei exprimate şi de o parte din subiecţii cuprinşi în sondajul nostru care au propus ca lucrarea să fie susţinută în şcoala respectivă, cu ocazia efectuării inspecţiei speciale şi cu consultarea consiliului profesoral al şcolii (fişele 13, 19, 116, 118).

În acelaşi sens, subiecţii şi comisiile de examinare a învăţătorilor au propus **includerea conducătorului ştiinţific în comisia de inspecţie specială şi în comisia de examinare,** ceea ce de altfel s-a şi asigurat prin noile instrucţiuni privind obţinerea gradului I.

În ceea ce priveşte inspecţia specială, s-a exprimat şi opinia ca aceasta să se realizeze prin efectuarea mai multor asistenţe la lecţii, eşalonate pe o perioadă de 2 ani (fişele 48, 82, 91, 93 şi rapoartele comisiilor de examinare a educatoarelor). Propunerea merită să fie studiată. În ceea ce ne priveşte considerăm că aceste asistenţe eşalonate s-ar putea realiza de către conducerea şcolii, comisia metodică, inspectoratul şcolar, urmînd ca rezultatele şi concluziile acestora să fie luate în consideraţie cu ocazia efectuării inspecţiei speciale de comisia în faţa căreia urmează să aibă loc şi susţinerea lucrării în cazul admiterii candidatului la inspecţia specială.

Referitor la proba de „Probleme ale construcţiei socialiste", s-a propus **introducerea unei perioade de pregătire şi a unui sistem mai eficient de consultaţii la nivel judeţean, precum şi elaborarea mai multor materiale de sinteză pentru studiul individual.** Unii subiecţi au propus desfiinţarea biletelor de examen la această probă şi desfăşurarea ei sub forma unei mese rotunde, soluţie care ni se pare puţin edificatoare în ceea ce priveşte gradul de pregătire politico-ideologică şi de aprofundare a problemelor respective de către candidaţi.

S-au exprimat, de asemenea, propuneri privind creşterea posibilităţilor de informare ştiinţifică la nivelul şcolii şi al judeţului, mai buna dotare materială a şcolilor din mediul rural, înfiinţarea pe lîngă I.C.P.P.D. a unui cabinet metodic cu materialul exemplificativ şi documentar pentru candidaţii la gradul I.

Asociindu-ne acestor opinii, considerăm posibilă organizarea unor asemenea cabinete metodice în sprijinul candidaţilor la gradul I şi pe lîngă casele corpului didactic, unde ar putea fi consultate materiale de referinţă, bibliografii tematice ţinute la zi, precum şi cele mai bune lucrări de grad, selectate potrivit sugestiilor făcute în acest sens de comisiile de inspecţie specială şi de susţinere a lucrării.

Observăm că propunerile, în general, nu au vizat restructurări de esenţă ale sistemului actual de acordare a gradului I, ci perfecţionarea acestuia. De altfel, mai mult de un sfert dintre subiecţi (62 cadre didactice) au ţinut să facă şi o serie de precizări în acest sens [3].

III. Rezultatele sesiunii de examene

din acest an, rapoartele comisiilor de examinare şi investigaţiile întreprinse dovedesc că actuala modalitate de obţinere a gradului I în învăţămînt, cristalizată de-a lungul unei experienţe de 25 de ani a sistemului nostru de perfecţio-

3 Redăm cîteva dintre ele : „Actualul sistem este bine gîndit" (f. 2, 1, 8, 29, 22, 68, 88, 113, 137, 163, 160, 97, 46) ; „E destul de mobilizator pentru a antrena cadrele didactice la cercetare (f. 57), la documentare pentru aprofundarea unui aspect şi, în general, pentru îmbunătăţirea întregii activităţi la toate obiectele de învăţămînt" (f. 3) ; „Constituie un mijloc important de ridicare a nivelului nostru de pregătire, o împrospătare a cunoştinţelor" (f. 7) ; „Aşa cum e organizat, ne cere un studiu amplu al literaturii de specialitate, îmbunătăţirea muncii la clasă, ridicarea nivelului politic şi ideologic" (f. 98, 79) ; „Este o formă foarte bună pentru că avem posibilitatea să ne îmbogăţim munca didactică, ne orientează să găsim soluţii noi în vederea unui randament ridicat" (f. 42) ; „Contribuie la perfecţionarea muncii noastre" (f. 129) ; „Toate cadrele să fie obligate a trece prin acest examen, deoarece acesta măreşte mult interesul pentru obţinerea celor mai bune rezultate la toate obiectele şi prin aceasta se ridică nivelul de pregătire profesională, ideologică şi politică" : „Consider că alcătuirea lucrării metodico-ştiinţifice determină pe candidat să depună un interes sporit în pregătirea sa profesională, în menţinerea la zi cu tot ce este nou în specialitate şi, în final, conduce către perfecţionarea pregătirii teoretice, a măiestriei profesionale" (f. 44).

nare a personalului didactic, corespunde cerințelor de azi ale învățămîntului și construcției socialiste din țara noastră. În scopul creșterii în continuare a eficienței pedagogice, a ținutei sale științifice și a valorii sale apreciative, considerăm și noi ca necesare : **menținerea obligației de a se elabora o lucrare metodico-științifică,** prin care personalul didactic să-și valorifice experiența și munca personală de cercetare și de legare a învățămîntului cu activitatea productivă, **introducerea obligativității îndrumării lucrării, prezența conducătorului științific** în comisia pentru inspecția specială și de susținere a lucrării, introducerea unei perioade de pregătire în vederea probei orale de „Probleme ale construcției socialiste", mai ales pentru învățători și educatoare, introducerea obligativității frecventării prealabile a cursului de „Introducere în metodologia cercetării științifice", de toți cei care solicită înscrierea la gradul I, revederea tematicii lucrărilor de gradul I din perspectiva cerințelor actuale ale modernizării și unei mai bune legări a învățămîntului cu cercetarea și activitatea productivă.

Gradul I didactic între promovare și autoexigență

Lector univ. dr. **MONICA LAZĂR**
I.C.P.P.D. — filiala Cluj-Napoca

Gradul I este ținta cea mai de sus a aspirațiilor de afirmare pentru un cadru didactic înzestrat cu vocație pedagogică și cu o multilaterală, subtilă, cultură metodologică și de specialitate ; toate aceste calități **trebuie să fie reprezentate plenar în cadrul probelor pe care le implică.**

Un principiu de la care nu pot exista derogări derivă din împrejurarea că gradul I este un grad didactic — că el reflectă, **cu alte cuvinte,** activitatea instructiv-educativă și este menit să înfățișeze contribuția cadrului didactic la continua perfecționare a învățămîntului, indiferent de disciplina pe care o predă. **În aceeași măsură, această activitate este ferm direcționată de recomandările cuprinse în Programul partidului, care califică procesul de învățămînt drept un „factor de bază al progresului general al societății, în strînsă legătură cu cerințele producției de bunuri materiale și ale activității spirituale". Se relevă, astfel, caracterul dinamic al muncii în învățămînt, caracter cu multiple consecințe asupra activității de zi cu zi a tuturor educatoarelor, învățătorilor, profesorilor.**

Potrivit preocupărilor noastre speciale, ne vom referi, în cele ce urmează, la diferitele aspecte pe care le reliefează pregnant obținerea gradului I la limba și literartura română, ca tot atîtea cerințe de promovare, cît și ca elemente de autoexigență a candidaților.

Inspecția de gradul I reprezintă o încursiune analitică în însuși miezul preocupărilor și activităților candidatului. Prin modul în care își concep lecțiile — atît din punctul de vedere al conținutului științific, cît și din acela al metodologiei utilizate cu consecvență la clasă, **candidatul trebuie să facă dovada unui profesionalism de cea mai înaltă calitate.** Acest profesionalism trebuie bine înțeles : el se referă, mai întîi, la **o profundă și largă pregătire de specialitate,** care, în cazul nostru, îmbrățișează, de fapt, două discipline : limba și literatura. Nu se poate concepe o analiză gramaticală fără o valorificare a materialului din perspectiva funcției sale stilistice — ceea ce trimite spre literatură, așa cum nu se poate concepe o analiză literară fără examinarea minuțioasă a valorilor cuvîntului, ceea ce pretinde solide cunoștințe de lexic și gramatică. Un profesor de limba și literatura română trebuie, deci, să fie la curent, prin lecturi serioase, de studiu, cu ultimele cercetări în materie de lingvistică și cu ultimele apariții în materie de critică și istorie literară, de estetică și de teorie a artei în general, să-și reîmprospăteze periodic lecturile din operele clasicilor și să dispună de un punct de vedere personal asupra literaturii actuale, a ultimelor apariții editoriale. În al doilea rînd, profesionalism de înaltă factură înseamnă **capacitatea maleabilă și subtilă de interpretare a fenomenului literar și al celui lingvistic din perspectiva ideologiei materialist-dialectice,** ceea ce, printr-o lărgire firească a sferei, trimite spre informația filosofică necesară înțelegerii adecvate a mesajului operelor literare și a funcțiunilor multiple ale cuvîntului, privit atît ca mijloc de comunicare, cît și ca material de expresie a literaturii. În fine, dar nu în ultimul rînd, profesionalismul de care ne ocupăm se referă la o temeinică documentare psihopedagogică și metodică. Fiindcă un lucru trebuie să fie absolut clar : profesiunea cadrului didactic este aceea de dascăl, de om care cunoaște foarte multe pentru că este chemat ca, prin aceste cunoștințe, să instruiască și să educe elevi de diferite vîrste.

Inspecția specială de gradul I își concentrează obiectivele constatative și cri-

tic analitice asupra **elevului,** asupra gradului în care profesorul a izbutit să-l instruiască și să-l educe, în conformitate cu specificul disciplinei, dar și în consens cu formarea generală a personalității lui. O pregătire profesională excelentă în sine, dar sterilă din perspectiva efectelor asupra colectivului de elevi se transformă într-un criteriu negativ — dacă membrii comisiei de inspecție sînt puși în fața unei asemenea situații. Există numeroase elemente prin care profesionalismul aplicat se poate verifica în cadrul inspecției : observația directă la clasă, documentele diverse constînd în : planificări, lucrări de control curente, compuneri, teze trimestriale, fișe de observație individuală — inclusiv teste de control pe care chiar comisia le elaborează și le oferă spre rezolvare elevilor. Sfera inspecției se lărgește, apoi, prin verificarea calităților de diriginte ale candidatului (unde este cazul), prin culegerea de informații concrete asupra muncii sale extrașcolare (la specialitatea noastră : îndrumarea lecturii suplimentare, cercuri literare, cenacluri, spectacole organizate cu elevii, spectacole de teatru, cinematografie și televiziune vizionate și comentate în comun, constituirea, înzestrarea și preocuparea pentru funcționalitatea reală a cabinetelor de limba și literatura română, activitatea în cadrul comisiei metodice și a cercurilor pedagogice, prezența în activitatea obștească etc., etc.).

Din toate aceste perspective, candidatul la gradul I apare mai cu seamă în postură de **cadru didactic** — și nu se va insista niciodată îndeajuns asupra faptului că această postură este veritabila sa carte de vizită, cea care-i conferă statut social concret, eficient, și prețuit în consecință.

În postură de **cercetător,** candidatul la gradul I apare prin elaborarea **unei lucrări metodico-științifice.** Se poate ridica întrebarea : de ce mai este necesar ca un profesor, care a făcut dovada unei excelente munci la catedră, care a demonstrat, prin elevii săi și prin rezultatele obținute de aceștia în procesul instructiv-educativ, că este un cadru didactic de elită — să fie obligat să întreprindă și munca dificilă de cercetare științifică, muncă total diferită, în aparență, de cea pe care noi am descris-o mai sus ca fiind sarcina principală, definitorie a unui dascăl ? Noi socotim că această întrebare trebuie pusă cu toată seriozitatea, fiindcă din răspunsul pe care vom căuta să i-l oferim se pot desprinde o seamă de aspecte importante legate direct de exigențele învățămîntului contemporan.

Să spunem mai întîi că munca de cercetare științifică este, într-adevăr, diferită de munca la catedră, fiindcă implică un regim specific de inițiere, tehnică și exercițiu — pe lîngă pretențiile necondiționate de efort, timp, studiu specializat, derivate din orientarea care o definește. Această orientare constă, principial, în inovare, descoperire, perfecționare, optimizare, cu un cuvînt, în afirmarea argumentată a **unei contribuții originale** în domeniul cercetat. De aici, din această cerință principală, se deduc dificultățile mari și numeroase, ale activității de cercetare științifică. Tot de aici se desprinde de la sine concluzia că o operă de compilație, o operă descriptivistă plată, o operă care nu deschide o perspectivă nouă sau nu semnalează o modalitate inovatoare de interpretare a unui fenomen, o tehnică de lucru original elaborată — nu este o operă științifică. Iar **lucrarea de gradul I,** întrucît este rodul unei cercetări științifice, **trebuie să fie operă științifică,** indiferent de dimensiunile ei sau de domeniul, mai larg sau mai restrîns, pe care-l investighează. Evident, există specialiști care se ocupă, prin însăși profesiunea lor, de investigația pedagogică : psihologii, pedagogii, metodicienii — apoi, referindu-ne din nou la disciplina noastră, lingviștii, istoricii, criticii, teoreticienii literari. Dar toți aceștia sînt privați de o anumită dimensiune a muncii lor : contactul direct și complex cu fenomenul dinamic al procesului de învățămînt. Cum profesorul dispune de acest contact, îl realizează cotidian și nemijlocit, el este chemat să inoveze, să perfecționeze, să caute soluții optime de predare-învățare la limba și literatura română, să devină, deci, un cercetător de la care se așteaptă și se pot aștepta lucrări de reală valoare. Domeniul de cercetare metodico-științifică a unui profesor este practic nelimitat — și noi am efectuat chiar mai înainte o succintă trecere în revistă a activităților pe care disciplina noastră le presupune și le impune în școală. Fiecare din aceste activități poate deveni teren de cercetare — fiindcă toate aceste activități sînt perfectibile, odată din punctul de vedere al cunoașterii științifice care, dialectic privită, nu cunoaște limite — dar mai cu seamă din punctul de vedere al mobilității extraordinare a învățămîntului, al sarcinilor din ce în ce mai mari și mai diverse pe care progresul social le ridică în fața sa.

A putut exista o vreme, o epocă în care învățămîntul s-a practicat între niște parametri stabili de mai lungă durată. Dar noi trăim o epocă revoluționară și pregătim elevi care sînt chemați să ducă mai departe și să perfecționeze necontenit această revoluție. Învățămîntul se află, deci, într-o fază în care continua și rapida adaptare și readaptare la condiții socio-culturale, tehnice, științifice noi, **reclamă** din partea cadrelor didactice **un efort permanent de autodepășire, de modificare din mers a stilului de muncă, de căutare necontenită a unor soluții care să corespundă însăși dinamicii societății în care trăim și pe care**

o construim în comun cu oamenii muncii din toate domeniile de activitate. Partidul a ridicat în fața noastră necesitatea integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Cauzele acestei orientări nu trebuie căutate prea departe : ele ne sar în ochi în fiecare clipă, sînt manifeste în fiecare fenomen social, intelectual, moral, politic pe care îl trăim. Iată de ce profesorul trebuie să devină cercetător științific, iată de ce el nu mai poate aștepta ca un specialist din psihologie, pedagogie, metodică etc. să-i ofere de-a gata soluții și indicații — deși se va folosi consistent de tot ceea ce teoria învățămîntului îi poate oferi ca stimulent și coordonată a activității.

Cercetarea metodico-științifică, cea care este chemată să devină o preocupare zilnică, pe același plan cu activitatea didactică propriu-zisă, este cea care se concretizează, firesc, în lucrările de gradul I. Această cercetare nu este o cercetare pură — ci una strict **aplicativă.** Ea se justifică prin tendința de perfecționare a procesului de învățămînt, derivă din acesta și se întoarce, binefăcătoare, asupra lui. Prin acest fel de cercetare, profesorul se autoperfecționează mai întîi, apoi acționează asupra elevilor într-un fel nou, eficient și stimulator — fiindcă **profesorul a fost, este și rămîne principalul factor determinant al calității muncii instructiv-educative** desfășurate în beneficiul tineretului patriei noastre.

Din unghiul cercetătorului, toate elementele unei activități se pun, acum, sub semnul întrebării : este completă, logică și utilă programa școlară ? este bun manualul ? sînt eficiente, sub raport formativ, metodele de predare a disciplinei ? care este conținutul științific al specialității pe care elevii trebuie necondiționat să-l asimileze ? care sînt obiectivele didactice pe care le urmărește o disciplină, în contextul planului de învățămînt ? Pornind de la asemenea întrebări, care pot fi, firește, completate, se circumscrie domeniul de cercetare. Selecția acestui domeniu, în cazul profesorului de limba și literatura română, este determinată de situația obiectivă din școala în care lucrează : elevii sînt supraîncărcați ; elevii nu înțeleg sau nu știu să folosească manualul ; metodele de predare s-au învechit și nu mai dau randament în predarea gramaticii sau în analiza literară ; este necesar ca elevii să ajungă în contact direct cu operele literare și să se formeze, prin predarea literaturii, atît intelectual și moral, cît mai ales estetic — de unde și o cercetare oricînd utilă a materialului lingvistic sau literar pe care-l implicăm în predare. Iată, schițate de noi la o foarte rapidă recapitulare a sarcinilor predării disciplinei noastre, cîteva domenii de cercetare practic nelimitate.

Dar o cercetare științifică nu se improvizează. Alegerea temei lucrării de gradul I nu poate fi un act de circumstanță — sau, dacă este unul de acest fel, el se demască foarte repede, iar rezultatul este nedorit de candidat, ca și de recenzentul lucrării, cointeresat în aceeași măsură în procesul de perfecționare a învățămîntului. Cercetarea științifică este, am mai spus-o, o chestiune de timp, de studiu, de exercițiu. **Profesorul care aspiră la gradul I trebuie să-și înceapă inițierea și să-și asimileze tehnica cercetării cu buni ani înaintea înscrierii la acest grad.** Nu ar fi excesiv, credem noi, ca, îndată după susținerea gradului II, profesorii să înceapă munca ce se va încununa prin obținerea gradului I, folosind intens răstimpul de 5 ani prevăzut de reglementările în vigoare. Îi stau la dispoziție pentru alegerea temei, pentru inițierea de experimente metodologice, pentru documentare pedagogică și de specialitate, în primul rînd, Institutul central pentru perfecționarea personalului didactic și filialele sale — precum și specialiștii universitari, care l-au format, inițial, pe profesorul respectiv ; există timp suficient pentru zăbovirea în bibliotecile bine înzestrate ale centrelor universitare ; există posibilitatea unui larg schimb de păreri colegiale în cadrul comisiilor metodice și al cercurilor pedagogice. Există, în fine, timp, pentru însușirea practică a tehnicii de elaborare a unei lucrări științifice — aspect sub care cei mai mulți candidați la gradul I prezintă serioase deficiențe. În principiu, nu punem aceste deficiențe pe seama nimănui. Ele derivă din lipsa exercițiului — și abia cadrul didactic care nu s-a exercitat în acest sens devine vinovat de rezultatele inacceptabile la care se ajunge în momentul redactării lucrării de gradul I. Elaborarea unor comunicări la sesiuni științifice, a unor referate în comisiile metodice sau cercurile pedagogice, elaborarea unor articole pentru presa specializată (și revista **Limbă și literatură** stă la dispoziția tuturor profesorilor noștri) — iată tot atîtea trepte de perfecționare în care candidatul trebuie să stăruie, pe care trebuie să învețe a le parcurge, înainte de a păși, cu șanse de izbîndă, la redactarea lucrării sale de gradul I. Nimeni nu se naște cercetător științific — și, suplimentar, cercetarea științifică nu se învață nicăieri prin cursuri teoretice. Ea se învață numai prin practică individuală — dar foloasele acestei practici individuale, oricît de dificilă ar fi ea, sînt, la capătul drumului, imense. Stăruința, conștiinciozitatea, perseverența, răbdarea, capacitatea de a lua totul de la început cu minte și voință proaspătă — sînt numai calități ale cercetării științifice, dar și legile ei de fier. Ele sînt cele care garantează apariția acelei contribuții originale într-o problemă prin care activitatea respectivă se legitimează, devine un bun de utilitate generală, oricît de măruntă ar fi, în apa-

rență, chestiunea asupra căreia s-a concentrat.

Ne mai simțim obligați să declarăm că îndrumarea și acceptarea unei lucrări de gradul I nu se pot desfășura decît sub semnul unei înalte obiectivități și exigențe. Obiectivitate din partea îndrumătorului și recenzentului — exigență personală din partea profesorului. Oricîtă bunăvoință colegială ar manifesta primul, el nu poate suplini preocuparea practică, intensă, bine orientată științific, a candidatului. Îl poate ajuta, fără îndoială, căci **îndrumare** exact acest lucru înseamnă. Dar munca propriu-zisă, cercetarea științifică în sine o dezvoltă profesorul — la clasă, în ceasurile de studiu individual, utilizînd funcțional recomandările care i se fac, redactînd lucrarea într-o formă care-l califică drept profesor de limba și literatura română. Putem mărturisi că am îndrumat și recenzat lucrări bune și foarte bune pentru gradul I, că nu am acceptat lucrări deficitare, cu lacune de diverse tipuri. Dar însăși această activitate ne-a convins, în decursul anilor, că nu este inutilă o revenire asupra condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească profesorul-cercetător. Condiții care vor fi, în final, meritul său personal, obținut prin muncă onestă și tenace, dîndu-i pe deplin dreptul la promovarea celui mai înalt grad didactic și situîndu-l, în marea colectivitate a profesorilor, la locul de cinste pe care titlul „profesor cu gradul I" îl presupune.

REFORME DE ÎNVĂȚĂMÎNT CONTEMPORANE *

O caracteristică a timpurilor moderne este marea și rapida rată a schimbării/dezvoltării în știință, tehnică, valori și norme, natura și organizarea grupurilor sociale etc. Studierea fină a noilor raporturi conduce printre altele și la construirea unor noi modele ale sistemelor educaționale. Elaborarea de noi modele ale curriculum-ului, alături de concepereа unor noi structuri și funcții ale sistemului însuși constituie premise pentru decizie și reformă școlară. Privită în perspectiva evoluției sistemului, reforma nu apare ca o acțiune definitivă, ci ca o acțiune sociologică critică. Căci, pe măsură ce se aplică, ea schimbă condițiile care au dus la inițierea ei și creează, în consecință, nevoia unor noi reaprecieri. Cuvintele de deschidere ale cărții lui Cezar Bîrzea — „istoria învățămîntului este istoria reformelor sale" (p. 14) — reprezintă, în ultimă instanță, actul de subscriere a autorului la un atare punct de vedere. Și este firesc să fie așa, deoarece „oricît de mari ar fi dificultățile, revitalizarea învățămîntului nu se poate face decît din mers, printr-un proces în care reformele rămîn totuși instrumentul cel mai adecvat" (p. 39).

Primele două capitole ale lucrării, rod al unei eficiente străduanii de sinteză, cercetează *Motivația reformelor* și *Strategia reformelor de învățămînt* ; sînt analize de conținut și de direcție a structurilor intime ale mutațiilor învățămîntului contemporan, permițînd autorului să surprindă caracteristici, să construiască tipologii. Astfel, reformele contemporane sînt definite de autor prin tripticul unor tendințe caracteristice : tendința de a opera simultan și global la toate nivelurile de învățămînt ; tendința de universalitate a reformelor ; tendința de asemănare a problemelor și strategiilor. Studiul punctelor de convergență a reformelor, subliniază Cezar Bîrzea, relevă drept motivație a acestora două fenomene specifice : starea prelungită de ineficiență a învățămîntului și preocupările tot mai accentuate de dezvoltare planificată a sistemelor educaționale. Fără a omite trecerea în revistă a celor mai autorizate opinii din literatura de specialitate (Ph. E. Coombs, L. Cros, M. B. Miles ș.a.), autorul consideră ca fundamentale în declanșarea reformelor trei motive : *„Inegalitatea șanselor de instruire, nepotrivirea structurilor și conținutului, schimbarea finalităților"* (p. 20, subl. în orig.), cu precizarea de rigoare că acțiunea acestora are forme și efecte caracteristice în diferite sisteme educaționale.

De o succintă, dar consistentă analiză beneficiază delimitarea conceptuală a termenilor : reforme, ca instituție și inovația propriu-zisă. Acceptînd punctul de vedere exprimat de M. A. Huberman (a cărui lucrare *Cum se operează schimbările în educație : Contribuție la studiul inovației* va apărea în limba română în acest an), care definește inovația drept „orice schimbare afectînd doar o parte sau totalitatea unui sistem educativ și provocînd o ameliorare în funcțiunea sau randamentul sistemului" (p. 40), Cezar Bîrzea subliniază : „ceea ce caracterizează *reformele de învățămînt ca instituție* este faptul că ele concentrează un grup de inovații în cadrul unui model unitar și echilibrat, menținînd sinergia internă a structurilor și evitînd intervențiile anarhice și dispersate, care ar dezvolta mai mult un nivel în defavoarea altuia și ar deregla procesele interne ale sistemului. Ele planifică resursele necesare și eșalonează schimbările propuse de-a lungul unui interval de timp rezonabil, care să nu traumatizeze generațiile de tineri incluși deja în circuit. Ca instituție specializată, reformele asigură un regim uniform al inovațiilor, pe care le reglementează printr-o legislație unică, obligatorie pe tot teritoriul, legislație care depășește micile rezistențe și interesele izolate ale unor grupuri sau regiuni. În sfîrșit, reformele au posibilitatea evaluărilor și reglărilor curente, estimînd după fiecare etapă efectele sale înnoitoare și instituind astfel un sistem corector pe care inovațiile izolate nu reușesc să-l asigure" (p. 42, subl. în orig.). Reproducerea integrală a acestui paragraf își găsește justificarea și în convingerea noastră că o atare formulare sintetică a caracteristicilor *reformei ca instituție* întrunește notele necesare pentru a fi demnă să stea alături cu oricare din definițiile pe care ni le oferă autoritățile în materie.

În ceea ce privește *strategia reformelor de învățămînt* ca acțiune instituțională, autorul propune și analizează ciclul secvențial al următoarelor trei momente : pregătirea, legiferea noilor structuri de învățămînt, faza operațională — aplicarea proiectelor de reformă (vezi p. 43—62). Informația solidă a argumentării acoperă practic aria principalelor evenimente reformatoare din învățămîntul contemporan.

De o fericită întregire a echilibrului său intern se bucură lucrarea prin aportul studiului introductiv datorat lui Mircea Malița — *Instituția reformei de învățămînt în lumea dezvoltării* —, gîndit și construit ca parte integrantă a demersului științific întreprins de Cezar Bîrzea, prin aducerea în focarul cercetării a mișcării reformatoare a învățămîntului dintr-o nouă lume — cea în curs de dezvoltare.

În șirul lucrărilor de știința educației, cartea lui Cezar Bîrzea se înscrie ca o operă de excepție. Ea onorează deopotrivă Editura didactică și pedagogică și pedagogia românească.

Viorel Nicolescu

* CEZAR BÎRZEA, *Reforme de învățămînt contemporane. Tendințe și semnificații*, cu un studiu introductiv de MIRCEA MALIȚA, Editura didactică și pedagogică, București, 1976, 171 p.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 4/1978

Emilian Dimitriu : La nouvelle qualité de l'enseignement ● **Steliana Năstăsescu-Cruceru :** Prémisses fondamentales de la transformation de la quantité en nouvelle qualité de l'éducation des écoliers ● **Vasile Popeangă :** L'école et l'activité indépendante de l'élève ● **Maria Voicu :** Méthodes pour former chez les élèves la capacité de démontrer logiquement ● **Ioan Jinga :** L'évaluation des résultats de l'activité instructive-éducative de l'école ● **Emil Bâldescu :** La navette et ses conséquences pour l'enseignement ● **Valdemar Popa :** Les devoirs dans l'étude des sciences sociales ● **Ana Stoica :** Les attitudes des professeurs et la créativité des élèves ● **Aurelia Turcu :** La relation figurel-opérationnel dans la pensée des élèves ● **Elvira Crețu :** Conditions qui favorisent la formation et le perfectionnement des habitudes de travail indépendant ● **Maria-Dorina Pașca :** La corrélation, l'inter-relation et le trensfert de connaissances ● **Aurora Ilie :** La valeur éducative, pour les écoliers petits, des poésies d'Eminescu ● **Anton Vasilescu :** La salle de classe spécialisée ● **Constantin Crișan :** Les manuels scolaires : vérités et contre-vérités ● **Steliana Sterian :** L'obtention du premier grade didactique, un moyen de perfectionnement de la maîtrise de l'enseignant ● **Monica Lazăr :** Le premier grade didactique : entre la promotion et l'exigence envers soi-même ● LIVRES — IDÉES — BRÉVIAIRE.

Emilian Dimitriu : The New Quality of Education ● **Steliana Năstăsescu-Cruceru :** Basic Premises for Turning Quantity into a New Quality of School Education ● **Vasile Popeangă :** School and the Students' Independent Activity ● **Maria Voicu :** Methods of Training the Students' Ability for Logical Demonstration ● **Ion Jinga :** Assessing the Outcomes of School Education ● **Emil Bâldescu :** Educational Consequences of the Shuttling ● **Valdemar Popa :** The Home Work in Social Sciences Learning ● **Ana Stoica :** The Teachers' Attitudes and the Pupils' Creativity ● **Aurelia Turcu :** The Relationship Figurative-Operational in the Thinking of the Students ● **Elvira Crețu :** Conditions Favouring the Development and Improvement of Independent Work Habits ● **Maria-Dorina Pașca :** Co-relation, Inter-relation and Transfer of Knowledge ● **Aurora Ilie :** The Educational Quality of the Poetry of Eminescu for Small Pupils ● **Anton Vasilescu :** The Specialized Classroom ● **Constantin Crișan :** The Tektbooks : Truth and Untruth ● **Steliana Sterian :** Acquiring the First Teacher Degree as an Improvement of the Teaching Skill ● **Monica Lazăr :** The First Teacher Degree between Promotion and Self — Exactingness. BOOKS — IDEAS — VADEMECUM.

ЕМИЛИЯН ДИМИТРИУ, Новое качество образования ● СТЕЛИЯНА НЭСТЭСЕСКУ КРУЧЕРУ, Основные предпосылки превращения количества в новое качество воспитания школьной молодежи ● ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Школа и самостоятельная деятельность учеников ● МАРИЯ ВОЙКУ, Методы формирования способности логической демонстрации у учеников ● ИОАН ЖИНГА, Оценка результатов инструктивно-воспитательной деятельности в школе ● ЕМИЛ БЫЛДЕСКУ, Переезд и его следствия для образования ● ● В. ПОПА, Домашние задания по общественным наукам ● А. СТОЙКА, Поведения преподавателей и творчество учеников ● А. ТУРКУ, Взаимноотношение фигуральное-операционное в мышлении ● Е. КРЕЦУ, Благоприятные условия формирования и усовершенствования трудовых самостоятельных навыков ● М.Д. ПАШКА, Корреляция, взаимноотношение и перевод знаний ● А. ИЛИЕ, Воспитательная ценность поэзии Еминеску у младщего школьника ● А. ВАСИЛЕСКУ, Специализированный зал ● К. КРИШАН, Школьные учебники-истины и противистины ● С. СТЕРИЯН, Приобретение I-ой ступень между продвижением и самотребовательностью ● КНИГИ-ИДЕИ ● Вкратце

LICEUL AGRO-INDUSTRIAL

BRĂNEŞTI, JUDEŢUL ILFOV

primeşte înscrieri pentru anul şcolar 1978—1979 la următoarele profile şi meserii :

Treapta I :

— Profilul electrotehnică ;
— Profilul construcţii ;
— Profilul mecanic-agricol ;
— Profilul chimie.

Treapta a II-a :

— Profilul electrotehnică cu specializarea electromecanică ;
— Profilul construcţii cu specializările : construcţii-structuri, topografie ;
— Profilul mecanică-agricolă cu specializarea mecanici-îmbunătăţiri funciare ;
— Profilul agricol cu specializarea cadastru şi organizarea teritoriului.

Şcoala profesională :

— Profilul mecanică-agricolă.

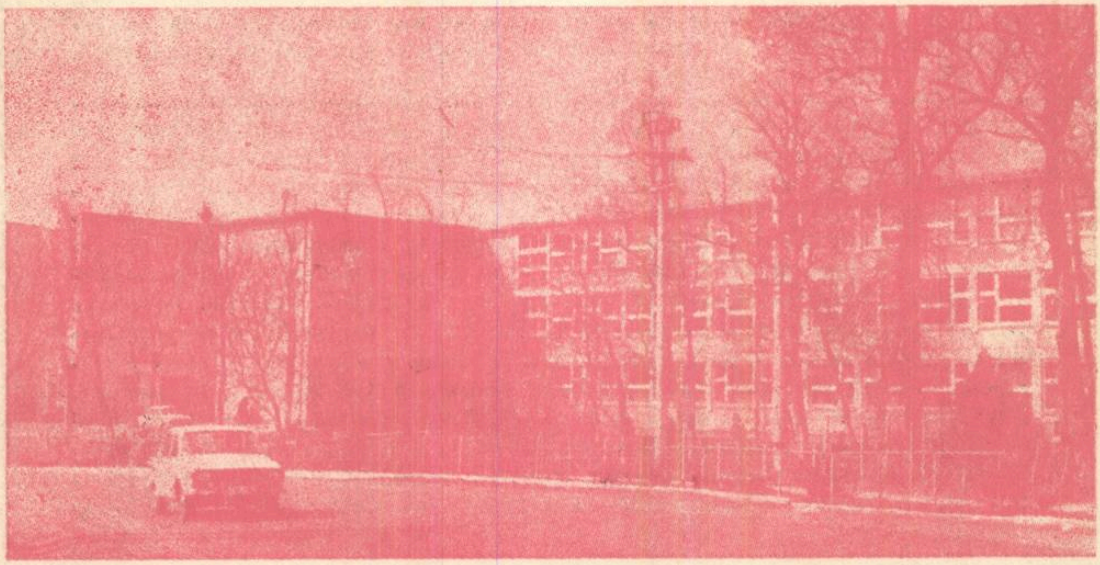
În treapta I, se primesc absolvenţi a 8 clase, în vîrstă de pînă la 16 ani, din toată ţara.

În treapta a II-a, se pot prezenta, pe bază de concurs, promovaţii clasei a X-a de liceu, fără a depăşi 19 ani la 15 septembrie 1978, absolvenţi ai profilelor din treapta I, precum şi absolvenţi ai altor profile, aceştia din urmă trebuind să susţină, înaintea concursului de admitere, diferenţe la disciplinele ce se vor comunica de către liceu.

Liceul dispune de o puternică bază materială avînd cabinete moderne, laboratoare, ateliere de producţie, poligon de conducere auto, poligon pentru îmbunătăţiri funciare, sală de sport, cantină, internate, bibliotecă, club sportiv etc.

Absolvenţii liceului au dreptul să dea concurs de admitere la orice facultate doresc sau să fie repartizaţi în producţie la : Trustul de construcţii pentru îmbunătăţiri funciare, oficiile judeţene de gospodărirea apelor, oficiile de cadastru şi organizarea teritoriului, şantiere de utilaje pentru construcţii şi altele.

La liceu, se poate ajunge din Bucureşti, cu autobuzele IRTA, care pleacă de la capătul tramvaielor 13 şi 14, şoseaua Pantelimon, din 20 în 20 de minute. Informaţii suplimentare se pot obţine, zilnic, la telefonul liceului 16.31.84 sau direct la secretariat.



I 4108

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

ȘCOALA ȘI SOCIETATEA UMANĂ de Cristofor I. Simionescu ● ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN LIMBILE NAȚIONALITĂȚILOR CONLOCUITOARE DIN ROMÂNIA SOCIALISTĂ-EXPRESIE A UNUI PROFUND DEMOCRATISM de Ladislau Lörincz și László Murvai ● BACALAUREATUL ANULUI 1978 de Romeo Dăscălescu ● MANUALELE ȘCOLARE – – ADEVĂRURI ȘI CONTRAADEVĂRURI de Constantin Crișan ● ÎNVĂȚĂMÎNTUL ROMÂNESC DIN ȚARA OAȘULUI de Ion M. Bota

5

ANUL XXVII, mai 1978

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1999
97
IUL. 2005
11 IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. IOAN GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA, BUNESCU, GEORGE CIUDAN, prof. dr. CONSTANTIN CRIȘAN, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1019 la I. P. „Filaret", str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București, Republica Socialistă România

Lei 5

T 4108.

BIBLIOTECA „ASTRA"

REVISTA DE PEDAGOGIE

5/1978

2022

MARIA GIURGEA — Inovație și creativitate în tehnologia didactică 2

ȘCOALA ȘI SOCIETATEA

CRISTOFOR I. SIMIONESCU — Școala și societatea umană 6

PERFECȚIONAREA CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

EUGEN NOVEANU — Conturarea unui model al obiectului de învățămînt 9

ION MÂNZAT, SIMONA CHIRIȚESCU, DOINA VOSKERICIAN — Transferul strategiilor euristico-algoritmice în învățarea fizicii 14

PARASCHIVA ENE — Aspecte ergonomice în sistemul școlar 18

STAN GHENA — Analiza literară școlară și analiza literară specializată 22

VALERIU OROS — Contribuții la optimizarea evaluării cunoștințelor gramaticale . 26

LADISLAU LÖRINCZ, LÁSZLÓ MURVAI — Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare din România Socialistă — expresie a unui profund democratism 33

BACALAUREATUL

ROMEO DĂSCĂLESCU — Bacalaureatul anului 1978 36

ION DRAGU — Un atestat pentru integrarea tinerilor în producție 38

DEZBATERI

CONSTANTIN CRIȘAN — Manualele școlare — adevăruri și contraadevăruri . . . 41

GRADELE DIDACTICE ȘI PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

VASILE COȚOFREI — Stimularea studiului individual continuu al tuturor cadrelor didactice 46

CONSTANTIN CLISU — Perfecționarea personalului didactic — cerință imperioasă a învățămîntului românesc 49

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION M. BOTA — Învățămîntul românesc din Țara Oașului 52

G. D. ISCRU — Contribuții privind învățămîntul la sate în Țara Românească și Moldova în anii 1849—1864 57

ION VERDEȘ — Scrierea la daci în vremea lui Burebista 61

CĂRȚI — IDEI

ION ORGHIDAN — Cum își învață Gertruda copiii de *I. H. Pestalozzi* 8

IOAN CERGHIT — Analiza procesului de învățămînt 5

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ — Un dialog despre inadaptarea școlară 40

SERGIU ȘTEFĂNESCU — Probleme ale învățămîntului în publicistica pedagogică din S.U.A. 32

BREVIAR

28619.

INOVAȚIE ȘI CREATIVITATE ÎN TEHNOLOGIA DIDACTICĂ

Conf. univ. dr. MARIA GIURGEA

Așezarea pe baze noi, revoluționare, a întregului nostru învățămînt, integrat cu producția și cercetarea, în scopul pregătirii adecvate și temeinice a cadrelor de specialitate în toate sectoarele de activitate și pentru educarea unei personalități creatoare, cu o înaltă conștiință socială, reclamă cu necesitate perfecționarea tuturor resoartelor interne ale acestuia. „Avem acum o bună organizare a învățămîntului și ea trebuie să ofere, pentru o lungă durată, cadrul sigur al desfășurării întregii activități în acest domeniu. Esențial este să luăm măsurile de ridicare a nivelului calitativ al învățămîntului nostru, în concordanță cu cerințele dezvoltării economico-sociale, pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane" [1]. Cel mai important sector în sporirea randamentului învățămîntului este cel al tehnologiei didactice. Acest sector poate cîștiga noi valențe instructiv-educative numai prin munca entuziastă și creatoare a specialiștilor, chemați să îndrume și să conducă activitatea instructiv-educativă din școală.

1. Școala a cunoscut schimbări și reînnoiri de-a lungul existenței sale, dar niciodată în trecut ea nu a fost supusă unor transformări substanțiale și la scurte perioade de timp ca în epoca contemporană. Nu este lipsit de importanță să reamintim determinantele promovării cu atîta acuitate a spiritului novator în învățămînt astăzi.

Ne gîndim, în primul rînd, **la caracteristicile actuale ale evoluției sociale.** Ne aflăm în plină revoluție tehnico-științifică în mersul ascendent pentru înfăptuirea societății socialiste multilateral dezvoltate. Rapiditatea și profunzimea schimbărilor care au loc în toate sectoarele vieții sociale, acumularea vertiginoasă a cantității de informație, mobilitatea și diversificarea profesiilor, creșterea ponderii factorului intelectual față de cel fizic în procesul de producție, centrarea tuturor eforturilor în jurul omului, a ridicării nivelului de trai și cultural al întregului popor, obligă școala la adaptări în mod continuu la aceste prefaceri pentru a-și îndeplini rolul de „instituție productivă" de mare rentabilitate în perspectiva dezvoltării sociale și totodată de „factor important al progresului social". În asemenea condiții racordarea problematicii învățămîntului la dinamica socială este o acțiune de mare răspundere care nu se poate rezolva oricum, ci prin gîndire, prin cercetare, prin investigație.

Schimbările și perfecționările ce se impun azi în învățămînt sînt o consecință și a luării în considerație a **caracterului prospectiv** al educației. Fiind vorba de extraordinara mobilitate a vieții sociale, finalitățile educației școlare vor trebui să proiecteze în viitor formarea personalității elevului. Adoptarea unei tehnologii didactice care să pregătească omul care va trăi într-o lume supusă procesului de accelerație cere inventivitate, deoarece „viitorul nu trebuie așteptat cu pasivitate ci construit, și prin urmare trebuie mai întîi inventat" [2]. În acest caz, de exemplu, problema legării învățămîntului cu cercetarea și producția, reprezentînd orientarea de principiu în vederea pregătirii cadrelor cu un înalt nivel științific și tehnic și cu atitudine creatoare în muncă, va fi necesar să se elaboreze strategii de inovare a conținutului, a metodelor sau a formelor de desfășurare a muncii în școală în consens cu această perspectivă.

Printre factorii care determină adoptarea unei maniere novatoare în tehnologia didactică se înscrie și cerința **asigurării eficienței învățămîntului pentru întreaga masă de elevi.** Democratismul real al școlii noastre nu se definește doar prin capacitatea lui de cuprindere a tuturor copiilor, ci mai ales în valorificarea acestui potențial uman, prin condițiile optime create pentru asigurarea succesului școlar al fiecărui elev în parte. Așa se explică străduințile cercetătorilor și profesorilor de a experimenta metodologii noi de lucru cu elevii. Sîntem familiarizați cu soluțiile ce se preconizează în activizarea gîndirii elevilor la lecție, cu procedeele potențării capacităților individuale ale acestora și asigurării ritmului propriu de lucru al fiecăruia, cu tehnicile de sporire a intereselor de cunoaștere, cu modalitățile de educare a spiritului de cooperare, cu influențele în direcția angajării plenare a elevilor în propria lor formare. Obiectivarea acestei orientări o întîlnim în numeroasele cercetări experimentale, întreprinse în țara noastră, în direcția prevenirii și înlăturării insuccesului școlar și a repetenției.

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la încheierea lucrărilor conferinței pe țară a președinților consiliilor populare*, „Scînteia", 1 aprilie 1978, p. 2.

2. G. Berger, *Omul modern și educația sa*, E.D.P., Buc., 1970, p. 52.

La o cercetare mai adîncă a realităților școlare vom depista și alți factori stimulatori ai inovației și creativității didactice. Printre aceștia putem enumera : tehnicile moderne introduse în învățămînt, cuceririle științifice din alte domenii, cunoașterea tendințelor înnoitoare din alte țări, pasiunea și entuziasmul în muncă a unor cadre didactice, o conducere competentă a școlii, o organizare și dirijare pe plan național a inovației pedagogice etc.

Cunoscute fiind imperativele majore ale racordării învățămîntului la dinamica socială se constată mai mult ca oricînd **caracterul de fenomen social** al inovațiilor întreprinse astăzi în tehnologia didactică. Pentru țara noastră, perfecționarea continuă a învățămîntului, în general, și a tehnologiei didactice în particular, este o problemă politică de stat la care sînt chemați s-o rezolve slujitorii școlii, cercetătorii din institutele de cercetări pedagogice, cadrele universitare cu responsabilități în pregătirea și perfecționarea personalului didactic, cadrele de conducere ale învățămîntului.

2. Inovația și creativitatea sînt două tendințe obiectivate în acțiune, care se intercondiționează într-un proces unic de modificare, de transformare a unei realități cu scopul de a o îmbunătăți, de a-i imprima un progres față de situația anterioară. Inovația și creativitatea raportate la procesul de învățămînt declanșează modificări deliberate în conformitate cu scopurile urmărite de acesta. La o analiză mai atentă a celor două categorii vom remarca unele deosebiri deși în demersul instructiv-educativ ele intră într-un proces de complementaritate. Jean Hassenforder, pentru a marca deosebirile dintre transformare, ca o acțiune mult mai largă, și inovație, ca „o linie de forță" a transformării, folosește definiția dată de Centrul de cercetări și inovații în învățămînt, specializat în studiul acestor probleme. Astfel, inovația este văzută ca „o tentativă de orice natură care își propune în mod conștient și deliberat să introducă o schimbare în sistemul de învățămînt, în scopul de a-l îmbunătăți" [3].

Nu orice modificare în tehnologia didactică este considerată inovație, ea poate să rămînă numai o acțiune creatoare particulară. Inovațiile se cer raportate la obiectivele unui sistem de învățămînt, a caracteristicilor acestuia. A. M. Hubermann, plecînd de la această constatare subliniază caracterul organizat, deliberat și evaluativ al inovației : „o inovație este o ameliorare măsurabilă, deliberată, durabilă și puțin susceptibilă de a se produce în mod repetat" [4]. Incontestabil, creativitatea cu atributele ei de noutate, originalitate și productivitate este elementul indispensabil al inovației. Nu totdeauna însă creativitatea în munca didactică poate să ducă la inovație. Introducerea unor elemente noi în aplicarea unei metode, folosirea unui material didactic inedit, aplicarea unor probe docimologice care să sporească cunoașterea randamentului școlar sînt acțiuni creative individuale și cu un caracter mai mult sau mai puțin spontan. Un profesor care are rezultate bune în conducerea acțiunii didactice este cel care pe lîngă orientarea perfectă în tehnologia predării dă dovadă și de multă suplețe și originalitate în desfășurarea muncii didactice. Atitudinea creatoare a profesorului se manifestă prin flexibilitatea gîndirii lui pedagogice, prin posibilitatea de a găsi soluții noi, prin inventivitate în folosirea metodelor și a mijloacelor de învățămînt, prin dozarea rațională a materialului cognitiv potrivit nivelului clasei și al fiecărui elev în parte, prin adoptarea unor forme flexibile în organizarea lecțiilor. Creativitatea în munca didactică este absolut necesară pentru realizarea parametrilor unui învățămînt eficient. Dar nu numai atît. Ea se cere organizată și integrată în conformitate cu obiectivele actuale ale învățămîntului în procesul amplu al inovației pedagogice. În acest caz, creativitatea este orientată în mod științific după o concepție clară și o metodologie adecvată cercetării pedagogice. „Investigația aceasta sistematică introdusă direct în domeniul faptelor pedagogice nu este altceva decît pedagogie experimentală", se exprimă cunoscutul pedagog francez Emile Planchard [5].

Inovația cunoaște deci un cadru instituționalizat și este desfășurată individual sau în echipă de specialiști și cadre didactice, cu organizarea în timp a experimentului și cu validarea acestuia. De exemplu, introducerea unui nou manual în școală, la o anumită disciplină, care sparge o anumită tradiție, nu se poate realiza decît pe calea unei acțiuni novatoare dirijată. Deziderатul exprimat astăzi este ca fiecare cadru didactic să nu rămînă un simplu creator în munca lui individuală cu clasa de elevi, ci să participe la inovația pedagogică pe care o reclamă exigențele societății noastre.

3. Considerat sectorul cel mai mobil al didacticii, tehnologia didactică a înregistrat acumulări de-a lungul timpurilor, care s-au păstrat pînă astăzi. Să luăm ca exemplu lecția, ca formă de bază a organizării procesului de învățămînt. Deși această formă este supusă astăzi unor inovații substanțiale „ora dispariției lecției ca și a școlii n-a sosit încă" [6]. Este recunoscut faptul că elementele tradiționale opun rezistență noului, fac cu greu loc inovațiilor. Uneori povara tradițiilor întîrzie procesul de modernizare. Este nevoie ca noul să se releve ca necesar, ca eficient pentru a putea înlocui sau ameliora pozi-

3. J. Hassenforder. *Inovația în învățămînt*, E.D.P., Buc., 1976, p. 3.

4. A. M. Hubermann. *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution a l'étude de l'innovation*, UNESCO, BIE, 1973, p. 7.

5. E. Planchard. *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București, 1976, p. 27.

6. Stanciu Stoian. *În căutarea unui sistem didactic adecvat*, „Revista de pedagogie" nr. 9, 1977, p. 14.

țiile de mult cîștigate și întărite prin practică îndelungată. De aceea, inovațiile introduse azi în școală se cer sprijinite de cercetări pedagogice autentice. Experiențele ne vorbesc și de faptul că inovațiile nu pot înlocui în totalitatea lor ceea ce s-a acumulat în trecut. Noul are nevoie să se sprijine pe un fundament al experienței trecute. S-a vorbit într-un timp foarte mult de revoluționarea tehnologiei didactice prin introducerea manualelor programate și a mașinilor de învățat, pentru ca în curînd să se constate că soluțiile tehnicii moderne nu pot înlocui în totalitatea lor mijloacele tradiționale de învățămînt. Oricît de puternic s-ar afirma noul, el are nevoie de sprijinul elementelor pozitive acumulate de experiența școlară. Raportul dintre tradiție și inovație trebuie să fie de complementaritate.

În afară de tradiții se întîlnesc și alți factori de rezistență în fața inovațiilor. A. M. Hubermann îi grupează în factori exogeni (incompetența factorilor exteriori, baze științifice insuficient dezvoltate etc.) și factori endogeni (confuzie în obiective, dificultăți în evaluare, nesatisfacții provocate de lipsa recompenselor pentru inovatori, supraîncărcare cu sarcini curente etc.) [7], factori care pot frîna introducerea noului în școală sau pot împiedica demersul inovației și creativității pedagogice.

4. Aceste precizări ne obligă să acordăm o atenție sporită organizării, planificării și instituționalizării inovației și creativității în practica școlară, a cultivării interesului față de nou, a mobilizării voințelor pentru îndepărtarea obstacolelor, a inerțiilor sau pentru soluționarea ideilor contradictorii.

În continuare ne vom opri asupra cîtorva priorități în acțiunea de implementare a noului în tehnologia didactică.

a) Prin adoptarea unei viziuni sistemice asupra tehnologiei didactice, perfecționările în acest domeniu vor trebui să pornească **de la precizarea obiectivelor instructiv-educative ale fiecărei etape școlare,** în deplină concordanță cu integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția. S-au elaborat valoroase studii taxonomice asupra obiectivelor instructiv-educative, în alte țări, dar și la noi în țară, ele însă nu au fost validate de practica școlară și, mai ales, nu au fost încorporate în programele școlare. Acestea au rămas încă la forma lor clasică, indicînd numai natura, volumul și structura cunoștințelor și activităților practice. Un învățămînt care acordă prioritate formativului ar trebui să se sprijine pe programe care să ofere indicații și în direcția educării capacităților și abilităților intelectuale și practice, precum și a altor aspecte ale formării personalității elevului.

b) Elementul esențial prin care învățămîntul își realizează funcția sa socială este **conținutul de cunoștințe, priceperi, deprinderi și abilități.** Deși s-au operat multe schimbări, încă nu s-au întreprins cercetări care să asigure stabilitatea pe un termen mai lung a conținutului, potrivit exigențelor științei și tehnicii actuale, a dinamicii profesiunilor, a direcțiilor esențiale în dezvoltarea culturii contemporane. Se cere un conținut unitar, cu eșalonarea cunoștințelor în viziune interdisciplinară și cu posibilități multiple de aplicabilitate. Sînt necesare cercetări pentru fixarea unor criterii optime, științifice și pedagogice, în elaborarea manualelor școlare.

c) Domeniul care se deschide de predilecție inovărilor și afirmărilor creative ale personalului didactic este **metodologia didactică.** Deși cercetările care s-au făcut pînă acum converg în favoarea adoptării unor metode active bazate pe strategii euristice — problematizarea, modelarea, descoperirea — încă în practica școlară aceste metode nu se fac simțite din plin. Rutina este mai puternică decît dorința de inovare. Aceasta se explică și prin faptul că nu am avut timp mai mult la dispoziție pentru evaluarea rezultatelor formative superioare ale acestor noi strategii. Nu pierd ocazia de a sublinia importanța pe care o are pasiunea, entuziasmul și spiritul creator al cadrelor didactice în folosirea procedeelor de lucru cele mai adecvate pentru atingerea obiectivelor școlare. Stilul de muncă al fiecărui profesor ar trebui să se sprijine pe atitudinea lui creatoare la lecție. El poate avea o viziune sistemică asupra întregului proces al tehnologiei didactice în comparație cu acel care vine dinafară și cercetează numai un aspect al acestui sector. Succesul este obținut, credem, numai în măsura în care inovația se exercită unitar asupra întregului sistem al tehnologiei didactice.

d) Inovațiile care au fost asimilate mai ușor în școală sînt cele din sectorul **mijloacelor de învățămînt.** Cunoaștem interesul manifestat față de mijloacele audiovizuale moderne și față de manualele programate și a unor tehnici automate de învățat. Creativitatea profesorilor trebuie să intervină în folosirea acestor auxiliare pentru sporirea valențelor cognitiv-funcționale ale acestora. Deocamdată, în dese cazuri, acestea sînt folosite ca un scop în sine la lecție. Se cer unite forțele pentru elaborarea unei didactici a folosirii tehnicilor moderne de învățămînt.

e) În aplicarea metodelor active și în folosirea unor tehnici moderne se cer schimbate **condițiile materiale și cadrul organizatoric de muncă.** Băncile fixe și structura lecției mixte nu mai corespund noilor strategii metodologice. S-a încercat experimentarea muncii cu grupuri mici de elevi la lecție, deci o nouă formă de organizare a activității didactice, dar nu s-a ajuns la rezultatele scontate tocmai datorită acestor impedimente. Resursele inovatoare nu sînt epuizate. Putem găsi noi forme numai în măsura în care școala este receptivă față de asemenea modificări. De aceea, vedem necesar ca fiecare școală să devină un autentic laborator de

7. A. M. Hubermann, *Op. cit.*, p. 31.

modernizare a activității didactice. Munca metodică din școală în acest context, va fi orientată în direcția perfecționării activității cu elevii prin înnoirile permanente a metodelor de învățămînt. Spiritul științific manifestat în munca didactică va duce la organizarea unor cercetări de mai lungă durată, potrivit unui plan de cercetare și cu evidențierea rezultatelor în sesiuni științifice, ceea ce a și devenit o realitate în multe școli din țara noastră.

f) Dezideratul promovării unei atitudini novatoare și creatoare în învățămînt impune **un sistem adecvat și unitar de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice.** Avem nevoie de profesori dublați de cercetători. Dacă în perfecționare s-au găsit unele forme mai corespunzătoare, se așteaptă, deocamdată, o receptivitate și înțelegere mai pronunțată față de o temeinică pregătire pedagogică pe lîngă cea științifică în toate institutele de învățămînt superior (universități, institute tehnice, economice, de artă) care pregătesc cadre didactice. Cu această speranță așteptăm decizii în ceea ce privește instituționalizarea unei forme corespunzătoare și pentru pregătirea cadrelor didactice.

Analiza procesului de învățămînt*

Volumul *Analiza procesului de învățămînt*, apărut sub egida Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, reunește o suită de studii și cercetări privind abordarea sistemică a procesului de învățămînt, elaborate de cercetători cu prestigiu științific, cunoscuți și apreciați în rîndurile corpului didactic și specialiștilor din țara noastră, a căror coordonare s-a realizat prin grija tov. dr. Iulian Nica, director adjunct al institutului menționat.

Întreaga lucrare se înscrie în perspectiva largă a cerințelor integrării cercetării pedagogice cu practica învățămîntului, fiind o sinteză originală a mișcării ideilor pedagogice contemporane raportate la studiul atent al realităților instrucționale din țara noastră. De fapt, este prima lucrare apărută la noi care realizează, într-adevăr, o analiză complexă a procesului de învățămînt privit în ansamblul componentelor sale principale (obiective, conținuturi, metodologii didactice, evaluare, proiectare), cît și a fiecăreia în parte, ceea ce aruncă o lumină nouă, unitară și sistemică asupra concepției în care se poate construi un sistem instrucțional modern de niveluri diferite.

Primul studiu, *Abordarea sistemică*, elaborat de Iulian Nica, oferă o binevenită și competentă inițiere în metodologia elaborării sistemice a procesualității didactice, relevînd avantajele unei asemenea instrumentații, care ne îndeamnă să renunțăm la o viziune simplificatoare, unilaterală și descriptivistă de investigație, în favoarea unei concepții funcțional-dinamice, întemeiată pe primatul interacțiunii componentelor ce asigură valoarea pedagogică de ansamblu a procesului de învățămînt. Studiul, în sine, vine să întărească încă odată convingerea că asocierea concepției sistemice și aplicarea metodologiei specifice acesteia la viziunea prospectivă și la cea operațională, precum și la strategia conducerii științifice, constituie o condiție și un criteriu esențial al ridicării statutul științific al pedagogiei și al sporirii gradului de eficiență a cercetărilor în acest domeniu.

Cu elaborarea unui model complex al obiectivelor învățămîntului se ocupă studiile *Un model al obiectivelor pedagogice ale învățămîntului în societatea socialistă multilateral dezvoltată*, semnat de N. Vințanu și *Pentru unitatea obiectivelor pedagogice și accentuarea obiectivelor psihomotorii*, scris de L. Țopa. Dacă primul stăruie asupra sistemului de valori proprii societății socialiste multilateral dezvoltate și asupra metodologiei determinării obiectivelor pedagogice ale școlii, cel de-al doilea pune un accent pe elaborarea obiectivelor psihomotorii, ca expresie stringentă a unei deschideri mai mari a școlii românești spre practică, spre activitățile tehnico-productive și dezvoltarea producției materiale prin participarea elevilor.

Un studiu de mare interes este cel rezervat problematicii actuale a *Proiectării conținutului învățămîntului* în lumina noilor scopuri și obiective instructiv-educative, expresie a noilor cerințe ale vieții, ale construcției socialiste și ale impactului revoluției științifico-tehnice contemporane, elaborat de E. Constantinescu, V. Filipescu și E. Csengeri.

Sînt de reținut aici, cu deosebire, aspectele metodologice ale perfecționării conținutului învățămîntului, accentul ce trebuie pus pe analiza prospectivă a evoluției culturii (științei, tehnicii, artei etc.)și pe cea conjuncturală, a actualului conținut al învățămîntului, pe relevarea principalelor direcții ale perfecționării conținutului în vederea creșterii eficienței lui sociale, pe evidențierea acelor principii ce orientează efortul de modernizarei a conținutului în acord cu transformările vieții culturale.

Un loc principal este rezervat *metodologiei didactice*, ca sistem de modalități practice de predare-învățare susceptibile să pună în valoare conținuturile, să asigure transpunerea obiectivelor din simple posibilități în fapt real, împlinit. Acestei problematici îi sînt destinate studiile *Metodele de învățămînt în sprijinul realizării noilor obiective ale școlii* (E. Constantinescu, V. Filipescu, E. Csengeri) și *Scurtă privire asupra metodelor de învățămînt superior* (L. Țopa, Ana-Maria Ichim), care aduc o serie de date noi privind modernizarea metodologiilor de instruire în noile condiții ale redefinirii obiectivelor și ale reconsiderării conținutului învățămîntului.

Studiul *Profesorul la lecție* al Luminiței Ghivirigă vine să întregească viziunea asupra unor aspecte ce țin de relațiile profesor-elev și prin intermediul acestora să sesizeze noi direcții de optimizare a procesului de învățămînt.

Urmărind pînă la capăt desfășurarea ciclului procesual propriu instrucției școlare, lucrarea ne aduce în fața problemelor atît de actuale ale evaluării progreselor școlare, ca acțiune indispensabilă pentru reglarea funcționalității întregului proces instructiv. Prin studiile *Domenii și procedee de evaluare* (C. Bîrzea) și *Evaluarea procesului de învățămînt la nivelul clasei de elevi, al unității școlare și al județului* (V. Krasnaseski, T. Mirescu), luăm cunoștință, așadar, despre diverse criterii și modalități de evaluare pe temeiuri mai riguros științifice a rezultatelor școlare obținute în munca cu elevii, cu toate implicațiile ce pot decurge de aici pentru adoptarea unor decizii corespunzătoare ameliorării practicii școlare.

În fine, studiul *Momente novatoare în dezvoltarea didactică* (O. Ionescu, I. Orghidan) urmărește să realizeze o integrare a analizei procesului de învățămînt în contextul istoric al evoluției sociale, dar și în structura socială actuală a educației proprie societății socialiste multilateral dezvoltate și cerințelor revoluției științifico-tehnico-contemporane.

Lucrarea se încheie cu două studii, unul semnat de I. Holban — *Orientarea școlară și profesională* — și altul de L. Țopa — *Educația permanentă* — care împreună ne introduc în problematica largă a studiului și perfecționării continue, toate formele de instruire și educație fiind privite în perspectiva integratoare oferită de concepția educației permanente.

În cuprinsul întregii lucrării, cititorul va găsi, astfel, nu numai o informație teoretică, pertinentă, dar și nenumărate sugestii de acțiune practică — proiectivă, utile fiecărui profesor sau cercetător.

Ioan Cerghit

*) Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, *Analiza procesului de învățămînt (Componente și perspective)*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.

Începînd cu acest număr, Revista de pedagogie inițiază în paginile ei o nouă dezbatere intitulată **Școala și societatea.** *Sub acest generic, revista își propune să abordeze aspecte și probleme actuale privitoare la ridicarea învățămîntului nostru la un nivel tot mai înalt.*

Fără a limita problematica propusă spre dezbatere, ne îngăduim să sugerăm cîteva orientări cu caracter general și anume: modul și măsura în care izbutește școala să se înscrie în dinamica societății contemporane, să răspundă cerințelor acestei dezvoltări, a afirmării revoluției științifico-tehnice; mutațiile calitative ce au loc în învățămîntul românesc și cum se înscriu ele în rîndul factorilor de progres social; cum poate contribui efectiv școala la ridicarea nivelului calitativ al activității în toate domeniile vieții sociale; probleme ce se cer abordate și rezolvate în procesul de adîncire a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția; relațiile dintre școală și alți factori educativi: cultură, știință, mijloace de informare în masă; modalitatea în care cercetările de pedagogie, psihologie și sociologie se pot integra mai eficient în dezvoltarea învățămîntului și în viața socială etc.

Astfel de aspecte și altele pe care colaboratorii le vor aprecia ca fiind necesare în aprofundarea temei „Școala și societatea", am dori să se refere atît la prezent, cît și la perspective, să fie tratate într-o viziune prospectivă. Rugăm pe colaboratori să-și prezinte problemele pe care le vor aborda într-un articol care să cuprindă 4—5 pagini.

ȘCOALA ȘI SOCIETATEA UMANĂ

Acad. **CRISTOFOR I. SIMIONESCU**

Nu știu și nu cred că există vreo instituție care să influențeze mai mult progresul societății decît școala. Probabil că dacă ne-am strădui să urmărim cu atenție dezvoltarea școlii în diferite țări ale lumii, am constata existența unei corelații directe între dinamica ei și evoluția societății. Nu este întîmplător faptul că în acele state în care se acordă importanță instrucției și educației, unde se alocă fonduri corespunzătoare și sprijin moral școlii, se înregistrează cele mai mari succese în dezvoltarea economică, cultural-științifică, în mersul înainte al societății. Sînt temeiuri sigure pentru a demonstra că înfățișarea școlii este expresia societății pe care o slujește, după cum aceasta din urmă trădează virtuțile sau carențele școlii. Paralelismul dintre substanța școlii și a societății este evident. Desigur, școala trebuie să se dezvolte cel puțin în pas cu societatea, mai ales că efectele instructiv-educative asupra individului nu se văd imediat, productivitatea calitativă a învățămîntului cîntărindu-se după o perioadă mai îndelungată. Aceasta înseamnă limpede că orice greșeală în politica școlară se evidențiază după minimum un deceniu, iar actele reparatorii se dovedesc puțin eficiente.

În același timp, transformările, experimentele, îmbunătățirile, practicate în învățămîntul de toate gradele, se cer cumpănite și urmărite cu mare atenție, deoarece școala, asemenea organismelor vii, manifestă sensibilitate la traumatisme și nu agreează schimbări repetate de concepții, orientări care nu sînt în acord cu forțele,

mijloacele și spiritul său. Învățământul românesc, deși nu are o mare vechime, beneficiază de frumoase tradiții. În istoria școlii noastre, s-au scris pagini de adîncă semnificație și de conținut, care reflectă marea sete de cunoștințe, de cultură și progres a poporului român.

În viața școlii, s-au înregistrat de-a lungul anilor însemnate prefaceri și îmbunătățiri, rod al cuceririlor pe plan social și al unei mai cuprinzătoare înțelegeri a rosturilor instrucției și educației. În special, după cucerirea puterii politice de către clasa muncitoare, în viața școlii s-au produs înnoiri, cunoscute modificări de structură, s-a probat o viziune și s-a definit o politică nouă pentru întregul edificiu suprastructural. Nu este cazul să reamintesc marile înfăptuiri ale școlii românești moderne, nici pe cele care privesc cadrul organizatoric sau conținutul, respectiv tehnologia educației, mijloacelor de înfăptuire a politicii școlare.

Se știe că etapa actuală de dezvoltare a școlii românești de toate gradele cunoaște o concepție filozofică originală, definită printr-un proces de integrare a învățământului cu cercetarea științifică și producția de bunuri materiale și spirituale. Această orientare, în acord cu cerințele revoluției tehnico-științifice contemporane, reține esența politicii P.C.R. în domeniul instrucției și educației. Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, în recenta cuvîntare la Conferința pe țară a președinților consiliilor populare, „avem acum o bună organizare a învățămîntului și ea trebuie să ofere, pentru o lungă durată, cadrul sigur al desfășurării întregii activități în acest domeniu. Esențial este acum să luăm măsurile de ridicare a nivelului calitativ al învățămîntului nostru, în concordanță cu cerințele dezvoltării economico-sociale, pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane". Urmează deci ca procesul revoluționar de transformare a școlii românești, în spiritul orientării date de Congresul al XI-lea al P.C.R., să se concentreze asupra conținutului și să răspundă sarcinilor care vor sta în fața societății noastre în următoarele decenii.

Sînt numeroase pîrghiile prin intermediul cărora se poate opera asupra conținutului învățămîntului : planuri, programe, precepte pedagogice etc. Mi se par însă demne de luat în seamă receptivitatea la nou, la mutațiile care se produc pe plan mondial și, în același timp, punerea în acord a școlii cu modul de a gîndi și reacționa al oamenilor la începutul secolului următor. Această teză nu trebuie privită simplu și ușor de materializat în practică. Ea impune o instrucție permanentă prin școală și în afara sa și totodată nu poate fi satisfăcută fără atingerea unui nivel mediu de cultură și de receptivitate la nou, cu mult peste cel actual. Școala viitorului are răspunderi deosebit de mari. Ea nu poate rămîne în urma cuceririlor sociale, ea trebuie să înarmeze individul cu un bagaj minim de cunoștințe multilaterale care să-l facă capabil să recepționeze permanent informații, să le selecteze, să-l facă capabil să înțeleagă prefacerile din societate și să contribuie plenar la înfăptuirea lor. Cred că prin concepția noastră filosofică de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, se au în vedere tocmai asemenea obiective : formarea la tineret a spiritului științific, cultivarea respectului față de valorile culturii, receptivitate la nou, sensibilitate la frumos, sete pentru adevăr. Drept urmare, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția ar trebui să realizeze acele îmbunătățiri de conținut care ridică volumul de cunoștințe teoretice și practice, fără concesii pentru un sector sau altul, care slujesc formarea omului nou. În nici un caz, nu este posibil să se îngusteze prin școală orizonturile științifice ale tineretului, accentuîndu-se mai mult asupra laturii practice în detrimentul celei teoretice, după cum nu e de acceptat să se perpetueze slăbiciunea vechii școli de a se neglija pregătirea pentru viață în favoarea unor cunoștințe teoretice fără suport aplicativ. Aceasta este cu siguranță una din problemele cele mai delicate ale politicii școlare : realizarea unui echilibru între pregătirea teoretică și cea practică, formarea unui om complet, beneficiar al tuturor atributelor pe care trebuie să le îndeplinească o personalitate.

Există un minimum de cunoștințe teoretice, de cultură generală, de care trebuie să dispună orice tînăr din societatea noastră. Această zestre o dă școala nouă tineretului studios dacă dorește să slujească conștiincios o doctrină și o morală nouă. Cine nu dispune de un cuantum minim de cunoștințe asupra lumii înconjurătoare, asupra istoriei societății omenești, cine nu știe bine trecutul poporului său, frumusețile patriei, cine nu și-a însușit legile de bază ale științelor naturii și sociale nu poate aspira la înțelegerea mutațiilor din societate, este orb în fața realității, iar îndeletnicirile sale, oricare ar fi, sînt pur mecanice și fără conținut spiritual. Școala trebuie să spiritualizeze individul și acest lucru nu se poate realiza fără o mare exigență și instrucție teoretică. Totodată, școala trebuie să ofere deprinderi practice, trebuie să învețe tineretul cum să gîndească și cum să acționeze. Numai punîndu-l să muncească disciplinat și uneori dur, îi poate mijloci contactul cu viața, cu realitatea și-l poate ajuta să-și înțeleagă deplin rostul în societate.

Omenirea este confruntată astăzi cu o revoluție în știință și tehnologie, revoluție care se găsește încă la începutul său.

Ne-am obișnuit să vorbim de o adevărată explozie în informație, de o creștere în progresie geometrică a articolelor și cuceririlor științifice. Înregistrăm, fără o prea mare sensibilitate, descoperiri semnificative pentru progresul științei, la date mereu mai apropiate. Va trebui să formăm la tineri, cu mai multă perseverență, spiritul științific, să le trezim curiozitatea pentru înnoirile din tehnologie, să-i transformăm din spectatori într-o masă de actori, pe scena creației științifice. Acest mare deziderat, care — altfel spus — înseamnă o contribuție mai activă a poporului nostru la tezaurul mondial de valori, impune școlii o ținută sobră și dîrză, fără concesii, atît în procesul instructiv, cît și în cel al educației, reclamă un mai mare devotament al cadrelor didactice pentru cauza școlii, o mai bună și permanentă pregătire a acestora, deoarece de pricepere și ținuta lor profesională depind în foarte mare măsură înfăptuirile școlii.

Sînt convins că succesele de viitor ale școlii românești depind numai de noi, cei chemați să traducem în fapte politica P.C.R. în domeniul învățămîntului. Școală de înalt nivel teoretic și practic, exigentă, cu dascăli bine pregătiți profesional, devotați cauzei poporului și receptivi la nou, școală dinamică și aerisită, iată numai cîteva din atributele care pot garanta succesele învățămîntului românesc de toate gradele.

Cum își învață Gertruda copiii*

Cum își învață Gertruda copiii, scrisă de Pestalozzi sub forma a patrusprezece scrisori adresate prietenului său H. Gessner și publicată în 1801, constituie opera considerată ca cea mai însemnată dintre lucrările ilustrului pedagog, operă apreciată în mod deosebit de elogios încă din timpul vieții sale de mari gînditori ca J. G. Fichte și J. Fr. Herbart. Ea a fost elaborată în perioada realizărilor de la Burgdorf (1799—1804), perioadă de intensă creativitate și de mare răsunet pe plan european, însemnînd un apogeu al prodigioasei sale activități educative, marcată de înfăptuirile de la Neuhof (1774—1780), Stanz (1798—1799), Münchenbuchsee (1804—1805), Clindy (1818—1919) și Yverdon (1805—1825), cînd Pestalozzi dobîndește o unanim recunoscută celebritate.

Cum își învață Gertruda copiii (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt) — precedată cu un an mai înainte (1800) de studiul intitulat, *Metoda* (Die Methode) — cuprinde expunerea temeinic fundamentată a *metodei elementare* (Elementarmethode) sau a *educației elementare* (Elementarbildung), considerată de Pestalozzi ca „ideea mea favorită și scopul vieții mele". În adevăr, această lucrare — pe drept cuvînt apreciată de cunoscutul comentator pestalozzian H. Morff ca „cea mai însemnată și cea mai profundă dintre toate scrierile pedagogice ale lui Pestalozzi" și de pedagogul I. C. Petrescu ca „cea care exprimă mai clar principiile de bază ale pedagogiei sale", — realizează țelul de totdeauna al întregii vieți a lui Pestalozzi : elaborarea unei metode cît mai simple și mai eficiente, care să asigure atît dezvoltarea multilaterală a individualității psiho-fizice a copilului și pregătirea lui pentru viață, cît și ridicarea poporului prin cultură. „Metoda mea — arată Pestalozzi — este metoda pentru săraci și este deosebit de aptă pentru a face dezvoltarea capacităților lor naturale în mare măsură, independent de mila celor bogați...". El opunea această metodă a învățămîntului lancasterian răspîndit în Europa în sec. al XIX-lea, combătîndu-l pentru artificialitatea și utilitarismul său îngust și pentru imposibilitatea sa de a înfăptui dezvoltarea multilaterală a naturii umane. Bazată pe ideile lui fundamentale ca : marele *rol formativ-social al educației*, datorită căruia „omul devine om" ; necesitatea *conformității educației cu natura umană* care cere dezvoltarea omului ca un întreg ; *rolul fundamental al intuiției* sistematice externe și interne în învățămînt, „recunoașterea intuiției ca fundament absolut al oricărei cunoștințe" ; *îmbinarea învățămîntului cu activitatea practică, și cu munca productivă* — împletirea organică a cunoștințelor teoretice cu deprinderile practice, dezvoltarea deopotrivă a „minții, inimii și mîinii" copilului —, *metoda instrucției elementare* a lui Pestalozzi introduce în practica pedagogică o optică științifică de mare productivitate în pedagogia modernă, necesitatea cunoașterii individualității copilului, a psihologiei lui, a legilor dezvoltării acestuia.

În lumina acestei concepții și înțelegînd prin *instrucția elementară* „primele elemente pentru toate științele, cu ajutorul cărora să înceapă a fi puse în valoare dispozițiile celor săraci, căile educației fiind căile umanității", Pestalozzi arată că sarcina fundamentală a învățămîntului este aceea de a face cunoscute accesibilității copilului elementele cele mai simple ale intuițiilor care stau la baza obiectelor de învățămînt, pentru ca acestea, odată clare, prin reunirea lor, să poată duce la noțiuni limpezi. Aceste elemente simple trebuie făcute cunoscute copilului atît în domeniul educației intelectuale, cît și în al celei morale și fizice. În domeniul cunoașterii Pestalozzi consideră că aceste elemente sînt *numărul, forma și cuvîntul (limbajul)*. Aceste elemente intuitive simple stau la baza obiectelor de învățămînt ; numărul corespunde matematicii ; forma — desenului, scrisului și priceperii de a măsura ; limba maternă — citirii și tuturor celorlalte obiecte de învățămînt privind natura, știința și arta, limbajul avînd un rol important. În cadrul acestei concepții Pestalozzi a elaborat metodica scrisului, desenului și măsurării pornind de la linii drepte, curbe, unghiuri și pătrate, pătratul considerîndu-l ca forma de bază pentru învățarea desenului (J. Fr. Herbart, în acest sens, considera triunghiul ca formă de bază) ; metodica formării deprinderilor de muncă în cadrul educației fizice, elaborînd și un „abecedar al deprinderilor" și cerînd îmbinarea învățămîntului cu munca.

În domeniul educației morale, Pestalozzi consideră *iubirea* ca element fundamental și izvor al tuturor celorlalte trăsături morale : încrederea, generozitatea, recunoștința, răbdarea, supunerea ș.a. Acordă *mamei un rol deosebit în cadrul educației în familie*, ea favorizînd apariția în sufletul copilului a „germenului natural al iubirii". Adversar al pedepsei corporale, el susține o „disciplină a dragostei" și arătînd ineficacitatea moralei prin vorbe, pune în locul ei marea valoare a moralei prin exemple, a practicii morale, a dezvoltării sentimentelor morale prin fapte și acțiuni morale. În formarea multilaterală a personalității, Pestalozzi acordă un rol deosebit educației morale, deoarece în concepția sa starea morală constituie stadiul cel mai înalt în dezvoltarea speciei umane după ce aceasta a parcurs starea naturală și socială.

La împlinirea a o sută cincizeci de ani de la moartea marelui clasic al pedagogiei, publicarea de către Editura didactică și pedagogică a operei *Cum își învață Gertruda copiii*, în excepționala traducere a lui I. C. Petrescu (prima ediție a apărut în 1929) și sub valoroasa îngrijire (studiu introductiv, tabel cronologic, note, comentarii) a prof. emerit dr. Victoria Petrescu reprezintă o remarcabilă realizare în opera de valorificare a moștenirii pedagogice.

ION ORGHIDAN

* J. H. Pestalozzi, *Cum își învață Gertruda copiii* trad. I. C. Petrescu, *Studiu introductiv, note, comentarii* de prof. dr. V. Petrescu) E.D.P., Buc., 1977.

CONTURAREA UNUI MODEL AL OBIECTULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Dr. EUGEN NOVEANU

Mergînd pe calea construirii ei ca știință nomotetică, pedagogia — în general — și didactica, în special, au nevoie de date măsurate cu precizie și care pot fi coroborate între ele. Din acest motiv, tendința de a preciza atît condițiile, cît și sarcinile de lucru **pentru anumite domenii (discipline) și de a evalua uniform (nesubiectiv)** rezultatele **obținute s-a manifestat cu mai bine de un secol în urmă, cînd George Foster a elaborat prima scară de apreciere (1864). Primul și cel mai important pas fusese făcut. Realizarea unor baterii de teste de randament cu etaloanele respective nu mai era decît o problemă de timp. Astfel s-a ajuns ca astăzi, pentru anumite domenii, să numărăm zeci de baterii de teste de randament standardizate [1].**

Fără a relua o serie de probleme principiale ale măsurării și evaluării, vom sublinia numai accepția unor termeni, accepție în care îi vom folosi în continuare, odată cu poziția noastră în această problemă.

Măsurarea, fiind necesară pentru obținerea de date, se realizează folosind un instrument, o unitate de măsură cu o anumită gradație (testul, bateria de teste). Numai **administrarea aceluiași instrument în aceleași condiții** permite cumularea sau compararea datelor. Datele luate ca atare nu spun nimic. Pentru a se emite o judecată de valoare, pentru a se evalua rezultatul, aceste date trebuie raportate la ceva — fie la o **normă**, fie la un **criteriu.**

Evaluarea în raport cu o normă are ca obiectiv principal **identificarea performanțelor unor elevi în raport cu performanțele altora.** Scopul acestei evaluări este în primul rînd **diferențierea indivizilor, selecționarea** lor.

Evaluarea în raport cu un criteriu are ca obiectiv **identificarea performanțelor care îl caracterizează pe un elev în raport cu un criteriu sau cu o performanță standard.** Scopul acestui tip de evaluare îl constituie necesitatea de a vedea **dacă performanța standard este atinsă, de cîți elevi este atinsă, ce anume nu este sau nu poate fi atins de elevi** (sau de majoritatea lor).

Întrucît cercetările din domeniul la care ne referim își propun să realizeze un sistem de instrumente pentru măsurarea și evaluarea randamentului școlar, vom avea în vedere o **evaluare sumativă,** cu implicațiile ei și cu o raportare la un **criteriu reprezentat prin performanța standard descrisă explicit sau cuprinsă implicit în obiectivele formulate de programele M.E.Î. în vigoare.**

În același timp, există o gamă largă de **teste de progres,** a căror administrare îi poate oferi practicianului posibilitatea de **a regla pe parcurs procesul de instruire,** atît în ceea ce privește atingerea unor obiective parțiale, cît mai ales în ceea ce privește **progresul fiecărui elev** în însușirea disciplinei.

În acest fel considerăm că se poate pune în evidență mai clar diferența esențială dintre **evaluarea formativă** realizată cu **teste de progres** pe parcursul instruirii, avînd ca scop **reglarea continuă** a acestui proces, pe de o parte, și **evaluarea sumativă,** realizată cu o **baterie sumativă sau finală** (la sfîrșitul anului școlar) **pentru a releva gradul în care s-au atins obiectivele prevăzute de programă,** pe de altă parte.

Pentru a realiza o **evaluare neambiguă** sînt necesare în primul rînd două elemente și anume :

a. — o descriere clară a domeniului și caracteristicilor ce vor fi măsurate ;

1. Pentru descrierea principalelor baterii de teste de randament standardizate, a se vedea: J. E. HORROCKS și TH. I. SCHONOVER, *Measurement for Teachers*, Columbus, 1968, cap. 5 — 10; N. E. GRONLUND, *Measurement and Evaluation in Teaching*, New York, 1971, cap. 12; N. M. DOWNIE, *Fundamentals of Measurement*, New York, 1967, cap. 11.

b. — **elaborarea unor instrumente care să măsoare neambiguu** aceste caracteristici și nu altele.

Această aserțiune ne aduce la necesitatea de a realiza un model al limbii străine ca disciplină școlară și al caracteristicilor care ne interesează.

În prima parte a programelor de limbi străine se fac referiri amănunțite la tezele de bază ale strategiei predării și se subliniază elementele fundamentale, definitorii pentru predarea limbilor străine în școala noastră. Ele se subsumează tezei principale cu privire la limbă și anume: **limba este principalul mijloc de comunicare între oameni.**

Întrucît problemele legate de acest moment al discuției nu intră în sfera preocupărilor lucrării de față, trimitem cititorii la o bogată literatură a domeniului, unde se pot studia atît aspecte gnoseologice, cît și cele particular ontologice [2].

Plecînd de la specificarea **acestui rol** al limbii, vom încerca să decelăm **elementele caracteristice care intră în actul comunicațional** și care sînt sau pot fi obiective ale predării unei limbi străine în școală.

Este evident că formulările generale de tipul: „În școala generală... limbile străine contribuie, împreună cu celelalte discipline la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor, la pregătirea lor pentru viață" [3], deși corecte, **nu sînt suficiente** pentru a determina întreaga activitate a profesorului, ci numai pentru a o orienta. Din această cauză, însăși programa enumeră o serie de performanțe pe care le așteaptă de la absolventul ciclului respectiv, adăugînd apoi o prezentare a principiilor metodice.

Privită prin această prismă, aria pe care o ocupă „Limba străină" ca disciplină școlară ar trebui să fie mult mai largă decît în prezent, acoperind ceea ce ar putea fi denumit prin termenul de „competență comunicațională". Dacă prin „competență lingvistică" înțelegem capacitatea individului de a folosi corect limba sau elementele ei, „competența comunicațională", poate fi definită ca o capacitate de a adapta competența lingvistică la întregul cadru situațional-informațional și de a folosi și mijloace extralingvistice — mimică, gesticulație etc. În acest cadru, limba reprezintă doar **unul** din factorii acestui proces [4]. „Funcție textuală" la M.A.K. Halliday [5], „abilitate a individului de a folosi limbajul" la P.M. Sewel [6], „context" la Campbell și Walles [7] — putînd fi încadrată și într-un concept mai larg de „competență socială" — comunicarea reprezintă un proces complex, cu elemente încă greu de analizat și de structurat [8]. Problema factorilor extralingvistici în comunicare în contextul predării limbilor străine s-a pus direct [9] sau ca un aspect al unei analize teoretice de o mai largă amploare [10].

Avînd în vedere, pe de o parte, complexitatea problemei, iar pe de altă parte, noutatea ei, apar justificate încercările de a organiza taxonomic obiectivele predării numai în **limitele domeniilor care au tradiție în cercetare: domeniul cognitiv, psihomotor și afectiv.** Probabil că la aceasta a contribuit într-o mare măsură „Taxonomia generală a obiectivelor educaționale" elaborată de Benjamim S. Bloom și colaboratorii săi [11].

Prima încercare de a elabora o taxonomie a acestui domeniu după modelul lui Bloom a făcut-o Rebecca M. Valette — împinsă, probabil, de necesitatea de a găsi o organizare internă a punctului de plecare pentru perfecționarea instrumentelor de evaluare pe care le propusese în lucrări anterioare [12]. Taxonomia pe care o elaborează reprezintă un important capitol al unei lucrări reprezentative a tehnologiei didactice moderne și este definitorie pentru începutul deceniului nostru [13].

---

2. Pentru o primă viziune, a se vedea: W. F. MACKEY, *Language Teaching Analysis*, Longmans 1969; A. A. LEONTIEV, *Psiholingvisticeskie edinițî i porojdenie recevogo viskazivania*, Nauka, 1969; E. NOVICICOV, *Predarea limbilor străine. Probleme lingvistice și psihopedagogice*, vol. E.D.P., București, 1969; WILGA M. RIVERS, *Formarea deprinderilor de limbă*, E.D.P., București, 1977.

3. *Programa de limba rusă pentru școala generală*, E.D.P., București, 1975, p. 3.

4. În acest sens, a se vedea și SANDRA J. SAVIGNON, *Teaching for Communicative: A Research Report*, „Audio-Visual Language Journal", vol. X, 3 (Winter), 1972.

5. M. A. K. HALLIDAY, *Language structure and Language Functions*, în J. Lyons (ed.), „New Horizons in Linguistics", Pelican, 1970.

6. P. M. SEWEL, *On from*, Audio-Visual Language Journal", vol. X, 3.

7. CAMPBELL WALLES, *The Study of Language Aquisition*, în: J. LYONS, „New Horizons in Linguistics", Pelican, 1970.

8. A se vedea în acest sens și remarca lui JAKOBOVITZ: „An individual who has mastered the mecanics of a language, in short, knows the meaning of so many words, knows the syntactic and phonological structure of the language, and nothing else, would be quite incapable of communicating in that language" Leon A. JAKOBOVITZ, *Foreigan Language Learning: A. Psycholinguistic Analysis of the Issues*, Towley, Mass; Newburg House, 1970, p. 49.

9. H. E. PIEPHO, *Zum Begriff der „Situation" in der Didaktik des elementaren Englischunterrichts*, „Praxis des neusprachlichen Unterrichts" 1967, 1.

10. A. A. LEONTIEV, *Psiholingvisticeskie edinițî i porojdenie recevogo viskazivania*, Nauka, Moskva, 1969, p. 256 et passim; idem, *Vneiazikovaia obuslovlennosti recevogo akta i nekotorîie voprosi obucenia inostrannîm iazikam*, „Inostrannîie iaziki v škole", 1968, p. 2.

11. B. S. BLOOM, (ed.), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational goals. Handbook* I. *Cognitive Domain*, New York; McKay, 1956; D. R. KRATHWOHL, B. S. BLOOM, B. B. MASIA *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational goals. Handbook* 2. *Affective Domain*, New York, Mc Kay, 1964.

12. De exemplu, R.M. VALETTE, *Modern Language Testing*, New York, Harcourt, Brace World, 1967.

13. BENJAMIN S. BLOOM, J. THOMAS HASTINGS și GEORGE F. MADAUS: *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* Mc Graw-Hill, 1971

Luînd ca teză fundamentală următoarele fraze :

„Second language learning is a cumulative process which combines cognitive behaviors and new psychomotor skilles. Gradually, the student acquires a second system of communication. He comes to realize that new language is not simply a code by which he can express his own ideas, but an integral part of a culture different from his own..."

„At adanced levels of second-language instruction, the student can use the new system of communication as a means of broadenning his knowledge and appreciation of literature, humanities, history and geography" [14], Rebecca M. Valette divide comportamentul final, în două mari grupe : deprinderile cognitive și psihomotorii, pe de o parte, și domeniul afectiv — pe de altă parte. Cele șase categorii ale domeniului cognitiv din taxonomia lui Bloom (cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare) sînt reduse numai la trei : cunoaștere și percepție ; manipulare ; înțelegere și producere — avînd un anumit grad de specificație a performanțelor următoare).

Modelul lui Bloom este reluat însă mult mai detaliat — și cu o coloratură mult mai specifică pentru limbile moderne — de către Colin Black [15]. El consideră că învățarea unei limbi străine se deosebește de alte discipline școlare prin faptul că aici avem de-a face cu **însușirea unui sistem simbolic de comunicare,** iar orice sistem de acest gen constă din **simboluri** (substantive, verbe), **operatori** (propoziții, fraze) și **convenții** care guvernează operațiile (de exemplu, ordinea cuvintelor). Modelul de taxonomie pe care îl propune reia fiecare din cele șase categorii propuse de Bloom, dîndu-le un conținut ce decurge dintr-o astfel de analiză „comunicațională". Intențiile (posibilitățile) lui se opresc însă aici, fără a avea o continuare în confruntarea propriu-zisă cu materialul concret.

Tot la nivelul unor intenții se oprește și taxonomia propusă de P. M. Sewell [16], care detaliază cele patru deprinderi fundamentale în 21 de deprinderi subordonate, fără însă a le clasifica după vreun criteriu intern sau grad de dificultate.

Ultima încercare de elaborare a unei taxonomii specifice îi aparține tot Rebeccăi M. Valette (în colaborare cu R. S. Disick) [17]. Aici are loc o analiză și o specificare mult amănunțită a tipurilor de performanțe și o (grupare) divizare mai clară a obiectivelor în obiective care se referă la disciplina-domeniu (subject-matter taxonomy), pe de o parte, și la atitudinile și sentimentele elevului (affective taxonomy), pe de altă parte.

Grupele și relațiile dintre ele sînt puse în evidență în tabelul de la pag. următoare.

Evident, deși reprezintă un mare pas înainte, și această taxonomie poate fi discutată, mai ales prin prisma neclarificării raporturilor „conținutul obiectului"/„conținutul afectiv".

În țara noastră, accentul pus pe însușirea limbii ca mijloc de comunicare a dus la conturarea următoarelor **obiective generale** ale predării primei limbi moderne în clasele V-VIII.

În limitele materialului studiat (cca 1000—1200 unități lexicale și structurile date de programe), absolventul clasei a VIII-a trebuie să aibă formate următoarele deprinderi :

a. să citească corect și să scrie corect în limba străină învățată ;

b. să înțeleagă, în contextul situațiilor tipice vieții de fiecare zi, comunicarea în limba străină a unui vorbitor al acestei limbi ;

c. să poarte conversații pe teme diferite, fiind capabil să formuleze întrebări în limba străină și să răspundă la întrebările unui interlocutor ;

d. să redea pe scurt, oral și în scris, conținutul unui text și să relateze o situație ;

e. să poată prezenta unele realități politice, economice, sociale și culturale din țara noastră ;

f. să cunoască unele elemente ale culturii și civilizației poporului a cărui limbă o învață" [18].

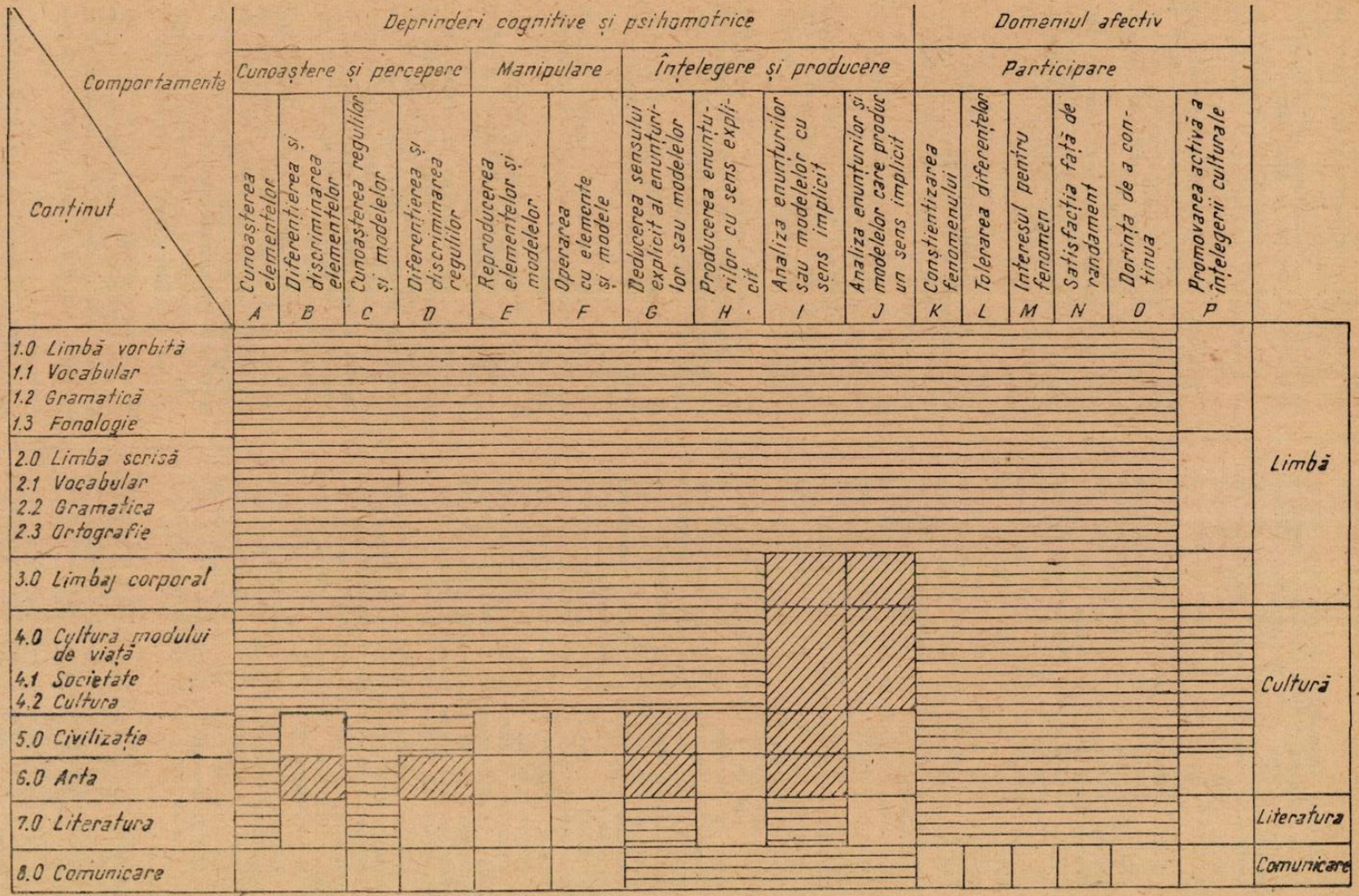
Analiza „operațională" a acestor formulări, relevă în primul rînd, faptul că la acest nivel limba este înțeleasă ca un **ansamblu de deprinderi,** obiectivele predării fiind marcate printr-o serie de **performanțe specifice,** pe care trebuie să le manifeste elevul la sfîrșitul acestei perioade de instruire.

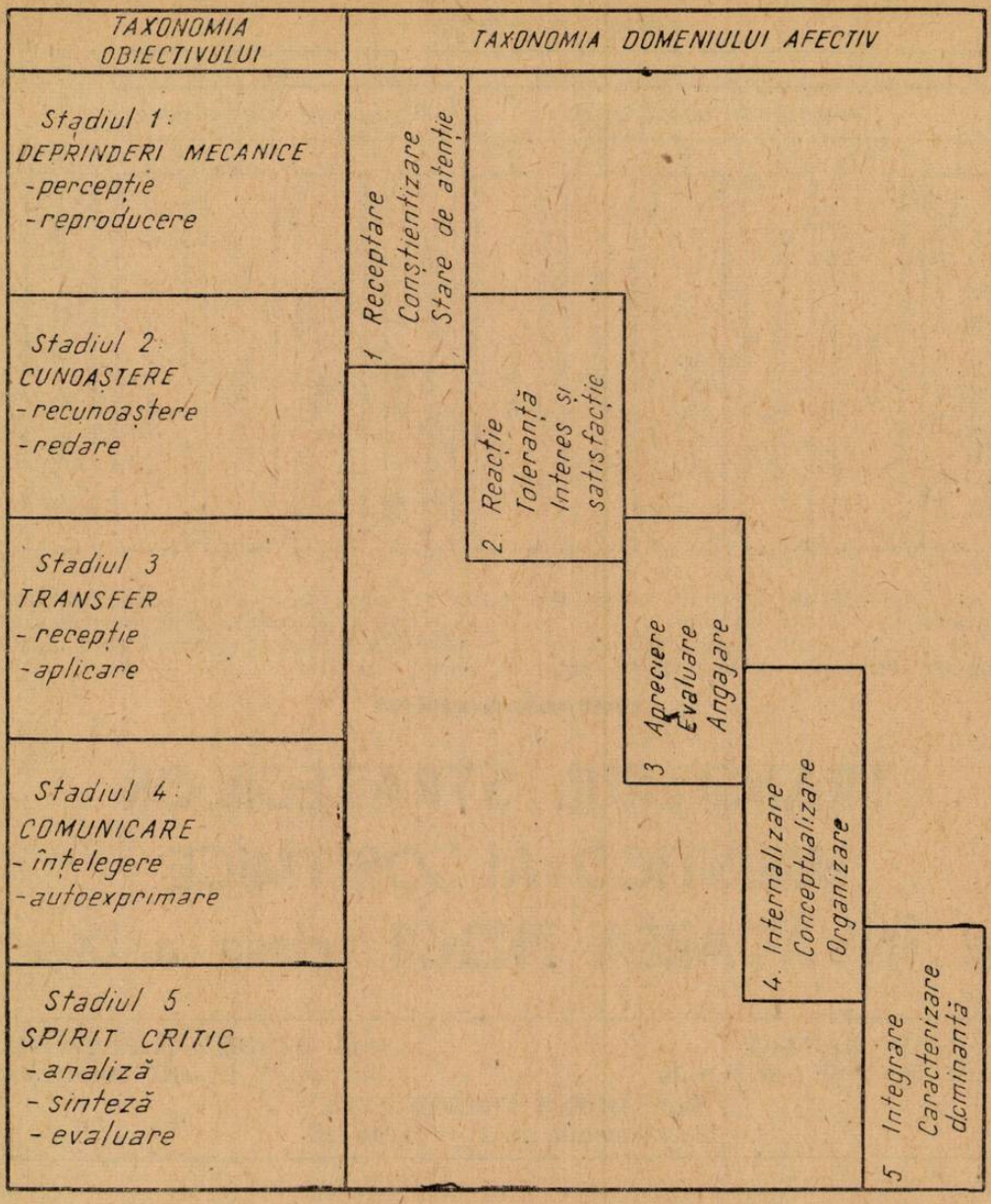
În al doilea rînd, performanțele sînt văzute prin prisma tezei principale și principiale : **însușirea limbii ca mijloc de comunicare,** de unde decurge, corect, **specificul lor comunicațional.**

În al treilea rînd, performanțele specificate sînt **complexe,** în sensul că :

a. fiecare dintre ele reprezintă un nivel supraordonat al unei structuri ierarhice cu mai multe nivele ; o deprindere de tipul „explicării unei situații" presu-

14. REBECCA M. VALETTE, *Evaluation of Learning in A Second Language*, în: BENJAMIN S. BLOOM et al., *op. cit.*, p. 817.
15. COLIN BLACK, *A Taxonomy of Language Teaching Objectives*, „Audio-Visual Language Journal", vol. X, 3 (Winter) 1972.
16. P. M. SEWELL, *op. cit.*
17. REBECCA M. VALETTE RENÉE S. DISICK, *Modern Language Performance Objectives and Individualization. A Handbook*, Harcourt, Brace, Jovanovich, 1972.
18. *Programa de limbă rusă pentru școala generală*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, p. 4—5.


Deprinderi cognitive și psihomotrice
Domeniul afectiv
Cunoaștere și percepere
Manipulare
Înțelegere și producere
Participare
Comportamente
Conținut
A Cunoașterea elementelor
B Diferențierea și discriminarea elementelor
C Cunoașterea regulilor și modelelor
D Diferențierea și discriminarea regulilor
E Reproducerea elementelor și modelelor
F Operarea cu elemente și modele
G Deducerea sensului explicit al enunțurilor sau modelelor
H Producerea enunțurilor cu sens explicit
I Analiza enunțurilor sau modelelor cu sens implicit
J Analiza enunțurilor și modelelor care produc un sens implicit
K Conștientizarea fenomenului
L Tolerarea diferențelor
M Interesul pentru fenomen
N Satisfacția față de randament
O Dorința de a continua
P Promovarea activă a înțelegerii culturale
1.0 Limbă vorbită
1.1 Vocabular
1.2 Gramatică
1.3 Fonologie
2.0 Limba scrisă
2.1 Vocabular
2.2 Gramatica
2.3 Ortografie
3.0 Limbaj corporal
4.0 Cultura modului de viață
4.1 Societate
4.2 Cultura
5.0 Civilizație
6.0 Arta
7.0 Literatura
8.0 Comunicare
Limbă
Cultură
Literatura
Comunicare



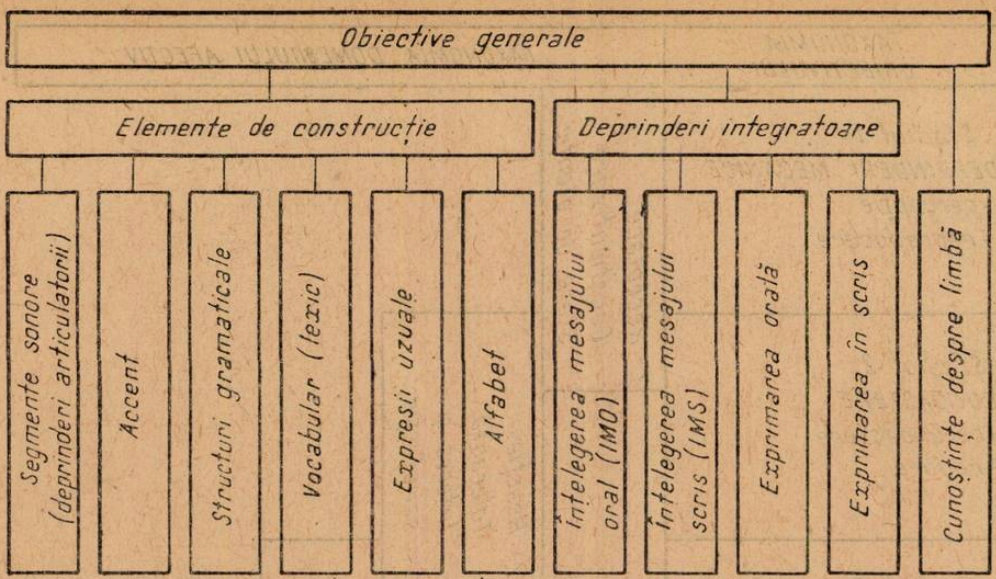
pune mai multe deprinderi la nivele de subordonare **directă** (de exemplu, pe linia deprinderilor de articulare);

b. fiecare nivel subordonat implică **integrarea unor planuri subordonate diferite,** deprinderea menționată mai sus implicînd nu numai un singur plan (o singură linie directă) — acela al deprinderilor de articulare — ci și planurile lexical, intonațional etc.

În al patrulea rînd, performanțele reprezintă **rezultatul unei interacțiuni (coparticipări)** în care se pot releva — evident, în grade diferite — elemente atît din **domeniul cognitiv,** cît și din cel **psihomotor** și **afectiv** (în cazul nostru dominanta este reprezentată în general de coloratură cognitiv-psihomotrică).

În lumina celor menționate mai sus, se poate realiza o **structură ierarhică de ansamblu care să permită apoi operaționalizarea acestor obiective.**

În raport cu această structură a obiectivelor generale, predarea unei limbi străine în fiecare clasă nu poate rezolva, evident, decît o parte (de exemplu, numai o parte a lexicului și structurilor) sau numai un anumit nivel (de exemplu,



în ceea ce privește viteza de reacție în purtarea unei conversații).

Într-un număr viitor vom reveni cu rezultatele cercetărilor desfășurate pe baza acestei structuri pentru operaționalizarea obiectivelor, elaborarea instrumentelor de măsură și relevarea nivelului atins la diferite deprinderi.

TRANSFERUL STRATEGIILOR EURISTICO-ALGORITMICE ÎN ÎNVĂȚAREA FIZICII (clasa a IX-a)

ION MÂNZAT
Instit. de cercet. ped. și psih.

Prof. SIMONA CHIRIȚESCU
Lic. „C. A. Rosetti" București

Prof. DOINA VOSKERICIAN
Lic. economic nr. 1 — București

PREMISE TEORETICE

1. În cercetarea noastră am pornit de la premisa că învățarea este o activitate psihică complexă care solicită participarea proceselor cognitive, volitive și afectiv-motivaționale. Învățarea nu se reduce la achiziții sub formă de conținuturi informaționale, ci poate să avanseze pînă la **formarea de capacități** [1].

2. Eficiența (valoarea și utilitatea) educației intelectuale este funcție de **caracterul relațiilor dintre învățare și gîndire.** Condițiile învățării influențează structura și elaborarea funcțiilor gîndirii. Și invers, dezvoltarea operațiilor și strategiilor gîndirii facilitează dezvoltarea învățării. Realizarea relației reciproce dintre învățare și gîndire se exprimă prin capacitatea de a învăța strategii de rezolvare a problemelor. În concepția noastră (I. Mânzat) nu pot exista strategii pur euristice și nici total algoritmizate, ci doar **strategii mixte,** fie preponderent euristice (euristico-algoritmice sau semi-euristice), fie preponderent algoritmice (algoritmico-euristice) [2]. Între algoritmizare și euristică se stabilește un raport de **reciprocitate :** algoritmul este un pro-

cedeu euristic fixat, iar euristicul o nouă combinare sau restructurare de algoritmi (P. Popescu-Neveanu) [3].

3. **Transferul** este un mecanism important care favorizează stabilirea raporturilor dintre euristic și algoritmic. Transferul care acționează în planul gîndirii sau al învățării semnifică utilizarea experienței cognitive anterioare într-o nouă situație. Transferul poate fi **specific** sau **nespecific, apropiat** sau **depărtat, direct** sau **invers, prin extrapolare** (extindere înainte) sau **prin recurență** (extindere înapoi)[4] etc.

Ceea ce este fundamental pentru eficiența învățării nu este înmagazinarea informațiilor ci, mai curînd, **„regăsirea" vechilor relații în noi contexte"** (J. Bruner) [5], adică formarea capacității de a transfera.

4. Psihopedagogia contemporană [6] susține că a construi **creativ** învățarea înseamnă, în primul rînd, a recurge la **strategia problematizării.** În învățarea prin rezolvare de probleme este necesară educarea capacității de **învățare a strategiilor** (ca planuri de rezolvare a problemelor) trebuie să se îmbine în mod optim strategiile euristice și cele algoritmice.

5. Procesul de învățare capătă un plus de eficiență în condițiile **tratării diferențiate a elevilor** în funcție de nivel intelectual, nivel de vîrstă, particularități ale personalității etc. **Diferențierea poate avansa pînă la individualizare [7].**

OBIECTIVELE ȘI IPOTEZA

1. **OBIECTIVE: a)** depistarea și dezvoltarea unor capacități intelectuale (și motivaționale) pe care le presupune **gîndirea științifică,** cu accent deosebit pe capacitatea de transfer a unor strategii de rezolvare a problemelor de fizică (clasa a IX-a) ; **b)** modelarea unor **LECȚII EXPERIMENTALE** în scopul înțelegerii conceptelor de **lucru mecanic** și **energie** (și a relațiilor dintre ele) și a transformării acestora în concepte cu valoare de **instrumente operaționale** ale gîndirii.

2. **IPOTEZA.** Formarea prin metoda descoperirii dirijate a unor strategii de transfer a operațiilor de rezolvare a problemelor favorizează procesul de înțelegere și capacitatea de operare cu unele concepte fundamentale (lucru mecanic, energie etc.).

*) Mulțumim conducerii Liceului „C. A. Rosetti", în special profesoarei Doina Tirea (care în perioada experimentării era directorul acestui liceu) pentru excelentele condiții pe care le-a creat cercetării psihopedagogice prin organizarea în școală a unui laborator de didactică experimentală (LADEX) sub coordonarea științifică a dr. E. Noveanu, cercetător științific principal la I.C.P.P. Mulțumim, de asemenea, conducerii Liceului economic nr. 1, (prof. Ana Constantin) pentru sprijinul acordat.

METODA

1. Subiecții au fost elevi în clasa a IX-a ai Liceului „C. A. Rosetti" și ai Liceului economic nr. 1 din București *. **Lotul experimental (E)** a cuprins patru clase de elevi : o clasă cu profil uman (limba engleză) cu 43 elevi și trei clase cu profil economic (cu 38, 35 și 38 elevi). În total, lotul E a fost constituit din 154 de elevi. **Lotul de control (C)** ** a fost alcătuit tot din patru clase : o clasă cu profil uman (limba engleză) cu 35 elevi, o clasă cu profil fizică-chimie de 29 elevi și două clase cu profil economic cu cîte 38 elevi. Lotul C a cuprins un număr de 140 de elevi.

2. Metoda de instruire a fost fundamentată, în esență, pe **principiile instruirii prin descoperire dirijată** [8] și **ale instruirii prin rezolvare de probleme.** De regulă, secvențele de instruire începeau cu o întrebare sau punerea unei probleme care solicita din partea elevului un efort de gîndire consacrat descoperirii unor soluții, reguli sau strategii de rezolvare. Rezolvarea era posibilă printr-un **transfer** de operații sau reguli învățate anterior sau prin descoperirea unor noi combinații de reguli asimilate de elev în procesul de instruire școlară sau în etapele anterioare ale experimentului.

Modalitatea concretă de instruire a constat din aplicarea în grup (în clasa de elevi) a unui *ciclu de lecții experimentale*, concepute sub formă de *fișe de lucru individuale*, care permiteau fiecărui elev să învețe a descoperi soluții și metode de rezolvare în ritmul său propriu și funcție de propriul său nivel intelectual. Procesul descoperirii era *dirijat* de către profesor prin intermediul unor demonstrații și explicații care erau inserate în text sau prezentate oral în anumite momente ale lecției; din unghiul de vedere al psihologiei învățării acestea asigurau „schema, baza de orientare" a descoperii (P. I. Galperin) [9].

Lecțiile se prezentau sub formă de *teme* care includeau întrebări, exerciții și probleme de rezolvat. Uneori se ofereau unele *definiții* sau se trăgeau *concluzii*. Fiecare lecție avea prevăzute, în final, *teme pentru acasă* care erau analizate și verificate în clasă la începutul lecției următoare. Exercițiile și problemele erau de diferite nivele de complexitate: unele se refereau la *reactualizarea* unor informații sau operații, altele solicitau *înțelegerea* unor relații semnificative; unele se refereau la *rezolvare* pe cale preponderent algoritmică, altele nu puteau fi rezolvate decît prin utilizarea unor strategii preponderent euristice (reclamau capacitatea de combinare, descoperire și invenție); în fine, alte probleme erau de *interpretare* și *generalizare* (înțelegere complexă prin rezolvarea de probleme, bazată pe transfer nespecific).

Profesorul intervenea activ în cursul lecțiilor, conducînd și orientînd permanent procesul de instruire***.

** Mulțumim călduros profesorilor I. Dănescu (Lic. economic nr. 1) M. Coruțiu și Gh. Brehariu (Lic. „C. A. Rosetti") pentru bunăvoința de a accepta integrarea în lotul de control a claselor la care predau fizica.

*** Menționăm că lecțiile experimentale și proba finală au fost concepute în colaborare cu prof. Simona Chirițescu și prof. Doina Voskerician care au predat lecțiile în perioada aprilie—mai — 1977. Concepția metodologică, prelucrarea și interpretarea aparțin, în principal, psihologului I. Mânzat (cercetător științific principal la I.C.P.P.) care a asigurat coordonarea științifică a cercetărilor.

TABEL — **Rezolvări corecte ale lotului experimental comparat cu lotul de control. Rezultate în % (proba finală)**

probleme / loturi de subiecți	Problema 1	Problema 2	Problema 3	Problema 4	Punctaj total
Lot E (N_1 = 154)	74%	73	68	58	72%
Lot C (N_2 = 140)	63%	58	44	43	53%
Semnificația diferenței (testul „t") p <	p < 0,05	p < 0,01	p < 0,001	p < 0,01	p < 0,01

3. PROGRAMUL EXPERIMENTAL. Lecțiile experimentale au avut ca obiectiv principal formarea conceptelor de **lucru mecanic și energie** și a relațiilor dintre ele (L = Δ E). Au fost proiectate și predate la clasă un **ciclu de opt** lecții *.

Lecția I constituia o **propedeutică**, adică o introducere cu rol de definire a unor concepte științifice fundamentale care urmau să fie transferate în lecțiile următoare: SISTEM FIZIC, STARE, PARAMETRU (MĂRIME DE STARE), PROCES (TRANSFORMARE DE STARE). Se presupunea că de gradul de înțelegere a conținutului acestor concepte va depinde performanța ulterioară a elevului în asimilarea lecțiilor și în rezolvarea problemelor.

Lecția a II-a avea ca **obiectiv** definirea conceptului de **lucru mecanic (l.m.)**, stabilirea unității de măsură a l.m. și determinarea expresiei matematice a acestuia prin metoda rezolvării de probleme.

Lecția a III-a se referea la **forme speciale de lucru mecanic**: de accelerare, de ridicare; se preciza expresia matematică a acestora și se propuneau spre rezolvare o serie de probleme.

Lecția a IV-a era o continuare a lecției anterioare. În cadrul lecției elevii descopereau **alte forme speciale de l.m.**: l.m. al forțelor de frecare și l.m. de deformare; erau date spre rezolvare probleme cu referire la expresia matematică. În încheiere, erau prezentate **concluzii** asupra conceptului de lucru mecanic.

Lecția a V-a inaugura seria **lecțiilor destinate studiului energiei**: se referea, în esență, la conceptul de energie și la energia cinetică. Lecția era structurată sub formă de probleme și concluzii referitoare la relația dintre lucru și energie.

Lecția a VI-a avea ca obiectiv **energia potențială gravitațională în apropierea suprafeței pământului** și se prezenta într-o manieră problematizată.

Lecția a VII-a era consacrată **energiei potențiale de deformare** și unor **concluzii generale** privind conceptele de lucru mecanic și energie și relația dintre ele.

Lecția a VIII-a se referea, în esență, la **sistem conservativ**, conservarea lucrului mecanic și conservarea energiei mecanice. După ce elevul rezolva o serie de probleme trebuia să descopere conținutul legii conservării lucrului mecanic și legea conservării energiei sistemelor mecanice izolate.

ANALIZA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

1. O lucrare de control (probă) finală — aplicată ambelor loturi de subiecți — a verificat gradul de înțelegere, nivelul de realizare a interdependenței informație-operație, gradul de generalizare a achizițiilor și capacitatea de transfer. Proba cuprindea **patru probleme** (fiecare cu subprobleme); fiecare problemă (sau subproblemă) viza în proporție diferită activități intelectuale de tipul:

- **reactualizare** (identificare, reproducere, explicare);
- **înțelegere** (desprinderea unor relații esențiale);
- **rezolvare de probleme** (pe cale predominant algoritmică sau predominant euristică);
- **imaginație reproductivă și creatoare;**
- **înțelegere complexă** (stabilirea unor duble sau multiple relații).

Problemele erau cotate, funcție de complexitatea și gradul de dificultate, cu un număr de puncte: problema 1 cu 5 puncte; problema 2 cu 5 p., problema 3 cu 22 p., problema 4 cu 13 p. (total 45 puncte + 5 puncte acordate din oficiu).

2. Cel mai important rezultat se referă la **superioritatea performanțelor lotului experimental comparativ cu lotul de control** la toate cele patru probleme ale probei finale, ceea ce atestă capacitatea de instruire a lecțiilor experimentale. Comparînd media lotului E (7,28) cu media lotului C (5,38) — prin aplicarea testului statistic „t" (Student) care stabilește semnificația diferenței dintre două medii (eșantioane necorelate) — am constatat o **diferență puternic semnificativă** (t = 6,33; p < 0,001). Diferența între procentajele celor două loturi (lot E = 72% din 770 puncte posibile, lot C = 53% din 7000 puncte posibile) s-a dovedit, de asemenea, foarte semnificativă (t = 3,41; p < 0,01).

3. Avînd în vedere caracterul specific al activităților intelectuale implicate în fiecare din cele patru probleme și nivelul diferit de dificultate a problemelor am comparat performanțele celor două loturi în soluționarea fiecărei probleme în parte (vezi tabelul).

* Mulțumim și pe această cale, profesorului Iunian Chelu (fizician și inspector principal al M.E.I.) pentru prețioasele sugestii pe care ni le-a oferit.

Problema nr. 1 putea fi rezolvată prin utilizarea unor strategii preponderent algoritmice; tipurile de activitate intelectuală cerute de rezolvare erau, în principal reproducerea și înțelegerea unor relații. Diferența între cele două loturi este slab semnificativă ($t = 2,04$; $p < 0,05$). Elevii care au putut soluționa această problemă (26% lot E și 37% lot C) înseamnă că nu au fost capabili să transfere algoritmii de rezolvare învățați, întrucît învățarea s-a realizat mai ales ca o succesiune de deprinderi rigide și mai puțin ca un **sistem de operații instrumentale.** Numai în relație dinamică cu gîndirea învățat ea capătă astfel de valențe operaționale.

Problema nr. 2 cerea elevului să aleagă din 5 valori care este valoarea energiei cinetice a unui corp după ce a fost mișcat pe o suprafață orizontală pe distanțele de 1 m., 2 m., 3 m. și 4 m. Problema se putea rezolva prin aplicarea unor **strategii algoritmico-euristice**; rezolvarea solicita capacitatea de gîndire convergentă (J. P. Guilford) [10], transferul apropiat și înțelegerea unor relații pentru calculul rapid al ariei. Diferența între cele două loturi este evident semnificativă ($t = 3,74$; $p < 0,01$). Elevii care nu au rezolvat problema (22% lot E și 42% lot C) au rămas cantonați la un **nivel elementar de înțelegere** (orientare globalizată sau fragmentară) fără să facă saltul spre un nivel superior de **înțelegere integrală** bazată pe restructurare și transfer.

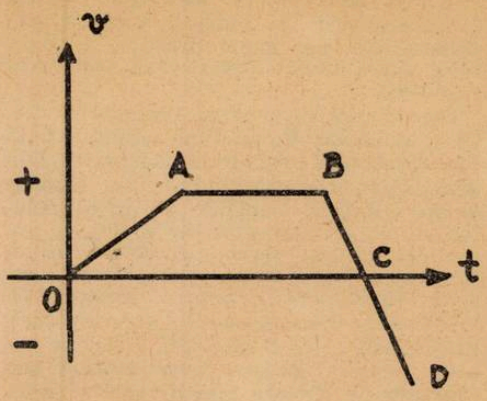
Problema nr. 3 era un sistem complex de probleme. „Un bloc de 100 N, din gheață, alunecă pe un plan înclinat lung de 5 m. și înalt de 3 m. Un om împinge gheața paralel cu planul înclinat, astfel încît blocul alunecă în jos cu viteză constantă. a) Să se reprezinte grafic **sistemul de forțe** care acționează. **Să se calculeze**: b) l.m. efectuat de **om** asupra blocului; c) l.m. efectuat de **gravitație** asupra blocului; d) l.m. efectuat de **suprafața planului** asupra blocului; e) l.m. efectuat de **forța rezultantă**; f) variația energiei **cinetice** a blocului; g) variația energiei **potențiale** a blocului".

Rezolvarea problemelor sistemului necesita continuitate în gîndire, capacitate de analiză și sinteză complexă, de generalizare și particularizare, capacitate de concentrare intelectuală pentru a parcurge toate fazele unui raționament laborios. Unele probleme solicitau capacitatea de transfer a unor strategii predominant algoritmice (3 a), altele transferul strategiilor euristico-algoritmice (3 b, 3 c); unele cereau un efort de reproducere (3 a), iar altele un efort de înțelegere și interpretare a unor relații complexe (3 b, 3 c, 3 d, 3 e, 3 f, 3 g). Rezolvarea lanțului de probleme era dependent de modul în care s-a soluționat prima verigă (3 a). În ansamblu, lotul E este net superior lotului C ($t = 4,30$; $p < 0,001$). Totuși mai sînt elevi care nu au rezolvat decît parțial sau fragmentar (32% lot E și 56% lot C), întrucît învățarea s-a desfășurat compartimentat. **Învățarea structurală** se opune unei rigide compartimentări a informațiilor; acumulate compartimentat (fără efort de integrare în structuri), informațiile pot cel mult să fie reproduse corect dar, nu pot fi conectate și nici nu capătă valențe operaționale, întrucît nu se transferă în contexte noi.

Problema nr. 4 conținea numai trei subprobleme, dar era poate cu cel mai înalt nivel de dificultate.

„Asupra unui corp aflat în mișcare rectilinie acționează o singură forță F (un grafic al vitezei funcție de timp era dat într-o figură alăturată — vezi fig. nr. 1). a) Să se afle semnul (pozitiv sau negativ) al lucrului mecanic efectuat de o forță asupra corpului în diferite intervale (OA, AB, BC, CD); b) Știind că forța F este constantă în modul, iar direcția paralelă cu planul și cu sensul neschimbat pe tot spațiul, iar coeficientul de frecare constant, cum vă imaginați **forma acestui drum** (reprezentați pe desen și argumentați pe cale matematică); c) cum ar trebui modificate condițiile impuse la punctul b?, astfel ca diagrama vitezelor să rămînă neschimbată.? Cum ar avea loc în acest caz mișcarea?

Problemele (mai ales 4 b și 4 c) puteau fi rezolvate numai printr-o puternică mobilizare a capacităților combinatorii ale imaginației creatoare și ale gîndirii divergente (J. P. Guilford) și Prin organizarea unui **experiment mintal** în care strategiile de tip euristic aveau un rol decisiv. Lotul E este semnificativ superior lotului



C ($t=3,11$; $p<0,01$). Relativul insucces în rezolvarea acestui tip de probleme se datorește lipsei de exercițiu a elevilor în rezolvarea creativă (pe cale euristică) a problemelor de fizică, este un efect al slabei preocupări a școlii de **a educa sistematic capacitatea de descoperire și invenție prin formarea conjugată a calităților gîndirii și imaginației creatoare, a inteligenței și creativității.** Numai printr-o astfel de educație intelectuală elevul devine capabil să depășească limitele unui transfer îngust, apropiat și să opereze cu un transfer „depărtat, nespecific.

4. Dacă se compară media generală a lotului E (7,28) cu media clasei cu profil de fizică-chimie (7,24) din cadrul lotului C se remarcă o mare apropiere. Aceasta constituie o primă **validare** a lecțiilor noastre experimentale: lotul E (compus din clase cu profil uman și economic) a reușit să atingă același nivel de performanță cu o clasă specială de fizică-chimie, ceea ce demonstrează **existența valențelor instrucționale ale lecțiilor și capacitatea lor de a dezvolta învățarea și gîndirea științifică a elevului în domeniul fizicii.**

5. Este, de asemenea, interesant de confruntat rezultatele obținute de clasa cu profil uman (lb. engleză) din lotul E (media 6,58 și un punctaj de 66%) cu clasa de același profil din lotul C (media 3,60; punctaj 38%). Performanța clasei din lotul E este semnificativ superioară, ceea ce constituie încă un argument în sensul celor afirmate mai sus.

CONCLUZII

1. Metoda cea mai eficientă de cultivare în școală a capacității de transfer este **exersarea generalizării** (și a reversului ei care este particularizarea), deoarece condiția internă a transferului este descoperirea relațiilor generale. Există mai multe nivele de generalizare. La un nivel **elementar** generalizarea se înfăptuiește ca un proces de detașare a ceea ce este comun în sensul de asemănător (favorizează transferul apropiat); la un nivel **superior** generalizarea constă în cla-

sificarea conexiunilor esențiale ; există și generalizări „la puterea a doua" sau **generalizări ale generalizărilor** [11] (ultimele două nivele favorizează transferul depărtat).

Capacitatea explicativă crescută a fizicii se datorește faptului că această știință și-a descoperit structurile specifice și le-a generalizat, transformîndu-le în **fundamente științifice** capabile de orice transfer, oricît de nespecific în raport cu ea. De aici decurge sarcina cercetării psihopedagogice de a stabili sistemul de concepte fundamentale pentru procesul de învățare în fiecare etapă de dezvoltare intelectuală (I. Chelu) [12]. Devine tot mai necesară găsirea unor **modele sau concepte de valoare operațională și integratoare.** Un astfel de concept este ENERGIA.

2. Gîndirea, realizată la un înalt nivel de eficiență, tinde continuu spre integrarea într-o unitate dialectică a laturii euristice și a celei algoritmice. Procesul de instruire școlară poate favoriza realizarea acestei unități prin : a) algoritmizarea strategiilor euristice care se descompun în secvențe ce pot fi descrise, reproduse, învățate ; b) stabilirea unei relații dinamice între gîndirea analitică și gîndirea intuitivă ; c) prin cultivarea imaginației creative care face posibilă adaptarea și combinarea algoritmilor. Algoritmul și euristicul trebuie să fie formate ca **laturi complementare ale învățării.**

3. Realizarea acestor obiective devine posibilă prin aplicarea unor metode adecvate de instruire [13]. Dintre acestea — în primul plan se evidențiază **instruirea prin descoperire dirijată** [14] ca o metodă activă de promovare a învățării individualizate. Această metodă activează transferul în învățare și gîndire.

BIBLIOGRAFIE

1. R. M. GAGNÉ, *Condițiile învățării*, E.D.P., București, 1975.
2. I. MANZAT, *Relația dintre euristică și algoritimizare în gîndire*, „Revista de psihologie", nr. 3, 1973, p. 331—343.
3. P. POPESCU-NEVEANU, *Curs de psihologie generală*, vol. II, București 1977, p. 192.
4. I. MANZAT, *Rolul transferului în interacțiunea dintre învățare și rezolvare de probleme*, în vol. *Interacțiunea proceselor cognitive*, Ed. Academiei R.S.R., București, 1973, p. 130—161; I. MANZAT, *Caracteristici fundamentale ale conceptului de gîndire științifică* „Revista de psihologie" nr. 2, 1977, p. 197—212.
5. J. BRUNER, *Procesul educației intelectuale*, Ed. științifică, București, 1970.
6. P. TORRANCE, *Creativity and its educational implications*, (ed.) New York, 1967; PAULA CONSTANTINESCU, *De la psihodiagnoza creativității la stimularea și dezvoltarea ei în învățarea de tip creativ*, Analele Univ. București, Psihologie, 1970, p. 115—129.
7. V. BUNESCU, *Individualizarea instruirii și educării, cale de ridicare a eficienței procesului didactic*, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1977; DAN POTOLEA, *Control și independență în educație*, „Revista de pedagogie", nr. 11, 1977.
8. I. MANZAT, *Învățarea prin descoperire*, „Revista de psihologie", nr. 2, 1974, p. 129—139.
9. P. I. GALPERIN și colab., *Studii de psihologia învățării*, E.D.P, București, 1975.
10. J. P. GUILFORD, *The Nature of Human Intelligence*, New York, Mc Grawhill, 1971.
11. B. INHELDER, J. PIAGET, *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*, Paris, P.U.F., 1963; J. PIAGET, *Logique et connaissance socientifique*, Paris, Ed. Gallimard, 1967.
12. I. CHELU, intervenție la *Colocviul național de pedagogie*, București, 1972, „Caietele colocviului — conținutul învățămîntului: fizică-chimie", p. 44—48; I. CHELU *Obiectivele învățării fizicii*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1977, p. 21—25.
13. *Probleme de tehnologie didactică*, (coord. E. NOVEANU) „Caiete de pedagogie modernă", nr. 6, E.D.P., București, 1977.
14. I. MANZAT, *Utilizarea învățării prin descoperire dirijată în scopul dezvoltării gîndirii științifice la elevi*, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1976.

ASPECTE ERGONOMICE ÎN SISTEMUL ȘCOLAR

PARASCHIVA ENE

cercetător principal I.C.P.P.

Prin specificul ei, ergonomia, ca știință interdisciplinară a muncii și care studiază performanța sistemului, poate asigura un cadru specific anticipării, planificării și dezvoltării sistemului. Sensul pe care îl acordăm sistemului este acela de asamblaj de constituente sau componente (umane, mecanice, de mediu), care interacționează în îndeplinirea unui scop comun. Dat fiind că întotdeauna scopul comun al sistemului decurge din scopurile individuale ale componentelor, ergonomia inter-

vine în dinamica dezvoltării sistemului, acordînd importanță, fie: a) **nivelurilor ierarhice (considerate fie ca sisteme, fie ca susbsisteme);** b) **organizării componentelor (oameni-mașini, oameni-oameni sau elev-profesor, elevi-elevi etc.);** c) **specificității interacțiunilor și urmăririi modificărilor în timp etc.**

Intervenția ergonomică are ca prim pas analiza de sistem. **Această analiză presupune condiția interdisciplinarității sau a contribuțiilor specialiștilor din diverse unghiuri de vedere (ingineresc, economic, medical, psihologic), condiție greu realizabilă uneori chiar la nivelul specialiștilor diferiți în cadrul aceleiași științe. În acest fel, intervenția doar a psihologului sau a oricărui alt specialist nu acoperă decît parțial scopul cercetării ergonomice desfășurate, pentru că nici o știință care participă în cercetarea ergonomică nu se confundă cu ergonomia. Mai mult, experiența sau istoria în specialitate a psihologului își va pune, de asemenea, amprenta asupra oricărei problematici și a nivelului de tratare.**

Vom încerca, în acest material să realizăm un transfer al cerințelor componentelor sistemului om-mașină-mediu (fizic și psihologic) specifice sistemului industrial la sistemul școlar, pornind de la considerarea unor similitudini între aceste sisteme și anume: 1) **elementele sistemului cunosc aceeași structură;** 2) **adaptarea reciprocă a componentelor reprezintă condiția realizării scopului sistemului;** 3) **performanța sistemului depinde de performanțele individuale ale componentelor;** 4) **condițiile de mediu (fizic și/sau psihic) în care se desfășoară activitatea generează stimularea sau frînarea acesteia.**

Scopul acestei analize comparative este acela de a desprinde o serie de **variabile ergonomice posibile,** ce urmează să constituie, fie obiect de analiză psihologică, fie puncte de reflecție pentru orice educator interesat în creșterea performanței sistemului în care operează.

1. În ce privește **elementele sistemului,** nu vom aminti decît faptul că și în sistemul școlar există aceleași categorii generale de elemente subliniate în literatură [1], și anume: **a) determinantele** sau elementele situate în afara sistemului și care determină natura, forma și limitele sistemului, ele incluzînd scopul, cerințele de performanță, elementele de intrare-ieșire și constrîngerile (costuri, condiții specifice de mediu, durate, stil etc.); **b) componentele** sau elementele interne ale sistemului includ subsistemele sale cu mecanisme, oameni și facilități; **c) integratorii** includ operațiile, structura de organizare, comunicare și decizie.

1. K. B. de GREENE, *Systems analysis techniques* în K. B. de Green (ed.) *Systems Psychology*, McGraw Hill, 1970, p. 79—131.

Fiecare din aceste categorii de elemente pot constitui variabile de analiză ergonomică. Respectarea condiției menționate (a interdisciplinarității) face analiza în acest caz nu numai dificilă, ci și de durată.

2. Psihologul ergonom intervine în analiza sistemului școlar (ca și în cel industrial) în special la **nivelul componentelor sau subsistemelor** [2]. Ele reprezintă posturi reale de muncă, în care se realizează adevărata comunicare între componentele profesor-elev-mediu și de care se leagă performanța sistemului școlar. Continuînd analogia cu sisteme industriale complexe, în școală avem, nu mașini corelate în cadrul unei instalații, ci mașini independente — elevii — adaptabile la diverse **programe de execuție,** dar și **de formare** introduse de profesori prin disciplinele respective. Aceste programe n-ar fi decît valorile sau normele de regim normal de funcționare din sistemele tehnice care asigură, prin acordul între cerințele programului și capacitățile elevului, funcționarea optimă (fără disfuncții) a sistemului. Cu alte cuvinte, profesorii, care nu se comportă ca niște controlori de mașini identice, își vor introduce și exploata programele lor specifice de formare a elevilor pe baza cunoașterii tuturor regulilor de acceptare sau respingere a acestor programe de către elevi ca individualități distincte create de condiții familiale, școlare, situaționale diferite. Numai astfel norma impusă asigură funcționarea unui elev la parametrii proiectați. O primă dificultate ar decurge din faptul că profesorul introduce **un singur program** (predarea) la **elevi diferiți,** acordul urmînd să se realizeze în procesul exploatării sau urmăririi modului în care fiecare elev își asimilează programul. O altă dificultate ar rezulta din aceea că asupra elevului acționează o **multitudine de astfel de programe.** Relația elev/i-profesor/i apare deci ca fiind mai complicată decît cea om-mașină/i, nu numai prin aceea că ea include un grad crescut de nedeterminare, ci mai ales că disfuncțiile în acest caz nu apar imediat (ca în cazul sistemelor industriale), iar efectele lor sînt întotdeauna cumulative, ceea ce determină în final pierderi uneori incalculabile (produsul fiind nu mașină, instalație ușor reparabile, ci oameni).

2. Într-o lucrare anterioară (1976) am stabilit o echivalență a terminologiei utilizate de noi privind structura sistemului industrial cu cea din literatură. Putem continua această echivalență la nivelul sistemului școlar, acceptînd o probabilitate de eroare, dat fiind că ea se face fără o analiză detaliată din acest punct de vedere a structurii acestui sistem. Considerăm astfel sistem școala sau școlile unde se face analiza; subsistem — disciplinele prevăzute sau posibile cu personalul corespunzător implicat; subsubsisteme pot fi manuale, aparate, instalații sau utilaje din laboratoare, ateliere școlare, unități extrașcolare: componente — părți constitutive ale manualelor, instalațiilor etc.

Variabile ergonomice ce pot rezulta din interacțiunea la acest nivel a celor două componente ale sistemului privesc :

— cît este de pregătit elevul pentru schimbarea programului (disciplinelor) ; pentru ștergerea completă a urmelor celui anterior ; pentru reactualizarea pasului precedent al programului actual etc. ;

— cît profesorul adaptează noua secvență de program sau noul pas la cel anterior, cît de bine sînt recepționate de către profesor toate semnalele elevului pentru stabilirea acordului programului cu acestea ; cît asigură solicitarea normală sau sub/suprasolicitarea elevului ; dacă condițiile fizice și/sau psihologice facilitează sau nu funcționarea corectă a relației profesor/i-elev/i.

Complexitatea relației componentelor în sistemul școlar apare nu numai din diversitatea programelor, ci, mai ales, din **natura** și **complexitatea activității** componentelor, a **procedurilor** evidente sau nu de recepționare și prelucrare a informației de către acestea. Toate sarcinile în acest context sînt, sau ar trebui să fie, **sarcini de decizie,** dar nu numai în sensul că toate implică intrări sau discriminări, prelucrări și ieșiri sau activitățile propriuzise, ci pentru că există în sarcinile școlare o pondere crescută a componentei intermediare, cea de prelucrare în condiții diferite de alegere. Referindu-ne la diversitatea conduitei de alegere specifică comportamentului uman și subliniată pe larg în literatură, putem formula și ierarhiza o serie de variabile specifice sistemului analizat. În școală, ca și în alte sisteme se întîlnesc cele trei tipuri de situații specifice conduitei : **alegeri fără risc ; alegeri în condiții de risc** și **alegeri în condiții de incertitudine.** Spre deosebire de primele, de obicei cele mai frecvente, cu specific de preferabilitate, în celelalte două situații alegerea sau opțiunea este îngreuiată, prin faptul că este necesară o comparație serioasă a alternativelor și consecințelor acestora în condiții de cunoaștere și/sau de necunoaștere a valorii probabilităților și a tuturor efectelor acestor probabilități.

Legat de aceste tipuri de situații este interesant de știut ce determină atracția spre unele sau altele din alternative și mai ales posibilitatea extragerii din comportament a acestor determinante. Dar, considerarea în analiză a acestor aspecte, presupune mai întîi realizarea în școală a unui scop primar, și anume, **învățarea elevilor în a face decizii bune,** sau în a ști să aibă comportamente de alegere în condiții de alternativă. În acest sens, cunoașterea tipurilor generale de alegere nu este suficientă. Literatura legată de decizie[3] semnalează încercări care urmăresc răspunsuri la modalitatea adaptării individului la situații noi. În acest sens căutarea unor reguli, care prescriu comportamentul rațional se încadrează în așanumitele modele **prescriptive** sau **normative** și **descriptive.** Primele încearcă să răspundă la cum va decide și urmăresc definirea setului ideal de norme, iar cele descriptive definesc norma comportării reale în raport cu primele. Dat fiind că și unele și altele din aceste tipuri de modele urmăresc măsurarea valorilor percepute, rămîne deschisă posibilitatea erorii generată fie de perceperea greșită, fie de schimbări în sistemul de valori al persoanei. Cu alte cuvinte, caracteristicile de **expectanță, așteptare** sau **convingere** individuală asupra structurii mediului în care se acționează și cea de **utilitate, preferință** sau **valoare subiectivă** a fiecărui rezultat posibil își pune întotdeauna amprenta în **alegerile indivizilor** în diverse situații. Amintim doar ce rol uriaș are motivația — ca variabilă a personalității — în alegeri sau decizii în condiții de risc. Motivele succesului și cele ale evitării insuccesului sau probabilitatea subiectivă a atingerii succesului și a pierderii — așa cum subliniază Atkinson J. W., sînt variabile relevante pentru situații de alegere.

În aceste condiții cu păstrare oricum a probabilității de eroare, dat fiind specificitatea individului (ca sursă permanentă de eroare), școala va putea ușura procesul deciziei și va reduce pe cît posibil probabilitatea de eroare în comportamentele individuale de alegere prin învățarea unor **caracteristici** sau **reguli** de alegere, a **axiomelor** sau canoanelor în baza cărora se face alegerea și, de asemenea, a **tipurilor** de sarcini de decizie.

Legat de aceste cerințe, prin care școala formează modele mentale sau stocaje de lungă durată, ușor adaptabile la situații noi, vom formula cîteva întrebări ce pot constitui variabile de cercetare, ca de exemplu :

— în ce măsură se stimulează la elevi posibilitatea formulării întrebărilor și/sau a elaborării răspunsurilor unice, repetitive și/sau alternative, posibile ;

— se acceptă soluții cu probabilitate redusă de certitudine sau răspunsuri deschise cu posibilitate de conturare a lor prin căutare și cunoaștere ulterioară ;

— sînt deprinși elevii să înțeleagă raportul **informație-incertitudine, varianță, în** sensul că ultima apare ca o informație potențială și că observația și selectarea informației este mai necesară în condiții de varianță crescută și aproape inutilă în condiții de varianță redusă ;

— cum se asigură prin informația predată reducerea incertitudinii privind viitoarele secvențe ; cum se utilizează experiența anterioară în realizarea pasului următor ; cum se face restructurarea setului anterior ; cum se stabilesc structuri ca totalități de relații între evenimente ; cîtă deprindere de colectare a diferitelor categorii de date au elevii, de detectare a evenimentelor mascate, de surprindere a inprevizibilului, de comparare, de renunțare, de generalizare ;

3. G. M. BEKER, GH. G. McCLINTOCK, *Value : behavioral decision theory,* Ann. Rev. of Psychol., 1967, 18.

— cum este distribuită informația între elev și alte elemente ale sistemului (profesor, aparate, utilaje) ; cum este utilizată informația în cursul acțiunii (pe secvențe, pași) ;

— cum sînt cultivați cei doi parametri de prelucrare a informației, semnalați de H. P. Van Cott și H. J. Warrick[4] : cantitatea de informație transmisă și viteza cu care se poate transmite, cunoscîndu-se în același timp raportul între cantitatea de informație intrată, transmisă și capacitatea canalului uman ;

— cum sînt înțelese relațiile între evenimente în cadrul disciplinei și/sau disciplinelor corelate în așa fel, ca informația să nu aibă caracter aleator ; cum se înlătură cele două extreme în predare, și anume, caracterul independent al secvențelor succesive — condiție de emisie a informației maxime — și lipsa de informație cînd semnalul (cunoștința predată) este determinat și previzibil.

3. Performanța sistemului depinde de performanțele individuale ale componentelor. De studiul performanței se leagă cercetările de **siguranța sistemului,** cunoscut fiind faptul că scopul oricărui sistem este de maximizare a valorii sistemului și de reducere a costului lui. Astfel de cercetări sînt dintre cele mai laborioase, ele incluzînd calcule inginerești și umane pentru întreg sistemul, cu subsistemele și componentele sale.

Dat fiind că școala noastră realizează atît pregătirea (cunoștințe, procedee, deprinderi necesare nevoilor mai imediate), cît și educația (ca proces continuu și de durată de dezvoltare a acelor funcții umane, care să-l facă capabil de rezolvare a problemelor vieții reale), problema ergonomică principală, care asigură performanță crescută sistemului este **selecția** și **modul** cum se realizează conținutul învățat, în raport cu ceea ce va face elevul cu cunoștințele achiziționate și deprinderile fixate și cum se va integra el în societate. În acest sens, considerăm că ceea ce trebuie să preceadă întotdeauna elaborarea programelor de formare (profesionale îndeosebi) este **analiza muncii,** prin care se urmărește desprinderea exactă a cerințelor sarcinii. Analiza are, obligatoriu, o serie de pași, fiecare dintre ei incluzînd anumite procese cu metode și tehnici diferite.

4. Condițiile de mediu (fizic și/sau psihic) în care se desfășoară activitatea generează stimularea sau frînarea acesteia. De obicei, aceste condiții sînt cele care au determinat dintotdeauna amplificarea aspectelor critice din acest sistem. Astfel, considerarea de către C. R. Motru[5] a școlii, ca piedică, în care copilul dotat se sufocă și munca se face de mîntuială sau echivalența la N. Iorga[6] a școlii, ca învățătură de urît, sînt atribute prezente încă în școala zilelor noastre.

Factorii fizici și/sau psihologici, generatori de stress[7], cu implicații directe asupra performanței pot fi grupați pe trei categorii : caracteristici de construcție, arhitectură și echipament (dimensionarea, forma, estetica echipamentului și a spațiilor) ; valorile parametrilor de ambianță fizică (iluminare, zgomot, vibrații, condiții termice, chimice, variații atmosferice, radiații, cîmp magnetic, alterarea modificării forței gravitaționale, derivarea de substanțe, supraîncărcarea fizică) ; factori psihologici (anomalii în regimul disciplinar, în activitate sau sarcină, introducerea monotoniei, perturbarea sau ruperea ritmului zilnic de lucru).

Detalii despre primele categorii de factori pot fi găsite într-o lucrare mai veche a noastră[8]. Spre deosebire de factorii fizici, ambientali, care operează în special asupra degradării în timp a sistemului senzorial, cei psihologici influențează, în special, capacitatea de recepționare, prelucrare și utilizare a informației (în funcție de specificul situațional), capacitatea de adaptare și a celei de a fi în raport cu sine.

Variabile ergonomice, legate de acești factori, pot fi numeroase, ca de exemplu : măsura în care elevii participă la organizarea propriei lor activități școlare (regulament de ordine interioară, distribuirea orelor în program, alternarea lor în zilele căptămînii etc.) existența însă a : aplicării arbitrare a pedepselor, dezaprobării, ambiguității, neîncurajării succesului, păstrării rolului pasiv al elevului, lipsei de credit acordat elevilor etc. ; distanțarea procesului de învățămînt de operarea practică (condiție primară a degradării conținutului stocat) ; accent pe lucruri cunoscute, rutiniere, teamă de nou, reproducere mecanică, uniformizarea modurilor de gîndire, acordarea importanței crescute activităților auxiliare ; tratament atitudinal diferențiat : rigiditate și/sau exigență și/sau toleranță preferențială, păstrarea echilibrului comportamental (eliberarea în clasă de stări anterioare, de agitație, necaz, dispoziție) ; angajarea diferită a elevilor la participare etc. ; factori emoționali, de satisfacție, de moralitate : considerarea reală sau nu a factorilor intrin-

4. H. P. VAN COTT, M. J. WARRICK, *Man as a system component*, în H. P. Van Cott, R. G. Kinkade (eds.), *Human engineering guide to equipment design*, Washington D.C., 1972.

5. C. RĂDULESCU MOTRU, *Vocația, factor hotărîtor în cultura popoarelor*, București, Ed. Casei Școalelor, 1932.

6. N. IORGA, *Scrieri despre artă*, București, Ed. Meridiane, 1968.

7. Amintim că termenul de stress a fost introdus în literatura științifică de endocrinologul Selye în 1936 și are accepțiune de : anxietate, conflict, frustrare, tensiune, veghe crescută etc.

8. GH. IOSIF, *Amenajarea locului de muncă*, cap. VI ; P. Ene, *Ambianța fizică de muncă*, cap. VII, în El. Popescu, M. Mirea, Gh. Iosif, P. Ene, G. Cristian, *Ghid de ergonomie*, Ed. Dacia, 1972.

seci (autorealizarea, încrederea în sine) și extrinseci (premii, note, aprecieri).

Toți acești factori, relevanți în generarea stărilor tensionale, determină elevul la găsirea unor modalități de apărare. Astfel de modalități, de ajustare a răspunsului în condiții de suprasolicitare, semnalate de G. A. Miller[9] sînt : omisiuni sau absența răspunsului ; erori, eșec în încercarea de corectare, filtrări, aproximări sau părăsirea situației. Probabil lista aceasta ar putea fi completată în raport cu tipologia sarcinilor școlare și specificul situațional. Considerarea unor factori ergonomici pot interveni atît în **proiectarea sistemelor școlare,** cît și în **desfășurarea activității în sistem.** Deși sistemele sînt concepute, construite și manipulate de multe ori fără considerarea acestor factori, rezultatele apar, în toate cazurile, în performanța sistemului (succes, eșec, durată, cost etc.).

Cercetările ergonomice au valoare ameliorativă la nivelul sarcinii, activității, dar valoarea crește cînd ele sînt considerate în **conceperea activității.**

9. G. A. MILLER, *The magical number seven plus or minus two : some limits on our capacity for procesing inf.*, Psychol Review, 1956, 63.

ANALIZA LITERARĂ ȘCOLARĂ ȘI ANALIZA LITERARĂ SPECIALIZATĂ

Prof. **STAN GHENA**
Liceul industrial nr. 1 — Bacău

Referința la analiza literară școlară în comparație cu analiza literară specializată este necesară pentru precizarea unor puncte de vedere cu semnificație didactică. Analiza literară școlară este o formă a analizei literare care folosește virtuțile analizei spre finalități formative, deci specifice, în vreme ce analiza literară specializată conduce analiza spre finalități informative. Această precizare este necesară, deși orice studiu al unui fenomen literar poate și trebuie să aibă o finalitate formativă. Și analiza literară școlară are valoare informativă, dar primatul ei analitic este formativ : din vehicularea ideilor asupra operei literare (analiza literară) vedem acest lucru, ceea ce nu mai cere cu necesitate o analiză literară specializată. În funcție de finalitatea lor diferită, prima se conduce după unele criterii de metodologie pedagogică, acționînd în limitele înțelegerii proprii unor elevi cu gîndirea artistică neformată, în timp ce cealaltă se adresează unor specialiști, a căror informare se va face prin puncte de vedere, concluzii și aspecte noi asupra operei literare.

STRUCTURAREA OPEREI LITERARE, în cazul analizei literare școlare, se face potrivit cu viziunea formativă a profesorului în cauză, în cazul celălalt cu viziunea informativă, înnoitoare, despre ce se știa pînă atunci cu privire la opera literară. De aceea, aplicarea unor tehnici moderne de analiză în analiza literară școlară este posibilă numai în măsura în care pot deveni tehnici formative. Dacă poți fi de acord cu tehnicile unor cercetători literari ca Gh. Mauron, Roland Barthes, Gh. Baudouin, apoi aceasta se datorează necesității și utilității lor formative. Modificările și simplificările ce vor fi aduse unor tehnici de analiză specializată trebuie înțeles în același spirit. Dacă încercăm o adecvare a tehnicilor de cercetare a operei literare la analiza literară din școală, o facem în scopul didactic (exclusiv didactic) de înnoire a mijloacelor de analiză literară școlară. Întrucît înnoirea mijloacelor de analiză literară școlară nu e lipsită de

risc, încercarea aceasta trebuie înțeleasă ca o posibilitate între atîtea altele.

Cele mai multe tentative de înnoire a mijloacelor de analiză literară școlară au venit din direcția didacticii, nu a criticii literare și, de aceea, n-au schimbat și îmbunătățit prea mult înțelegerea operei literare în liceu, înnoirile vizînd forma, nu conținutul. Apoi, înnoirile mijloacelor de analiză se aplicau în vederea unor finalități informative, tendință generală a exploziei informaționale, improprie literaturii. Calitatea operei literare nu stă în informație, după cum calitatea analizei literare școlare nu stă în alinierea teoretică cu celelalte domenii științifice, deși nu poate sta nici nepăsătoare. Legea sincronismului se aplică și aci și n-o putem ignora, dar nici a o absolutiza.

Care ar fi finalitățile analizei literare școlare în vederea cărora acționează înnoirea intenționată ? Acestea nu sînt diferite de prevederile programei școlare :

1. formarea unui cititor avizat (de literatură) ;

2. cunoașterea tehnicii compoziționale și de expresie a operelor literare ale scriitorilor vizați de programă ;

3. educarea elevilor prin literatură.

O INTENȚIE DE SCHIMBARE a mijloacelor de analiză literară pare să fie preconizată de însăși programa școlară din moment ce o recomandă ca modalitate principală de studiu în liceu ; ca urmare, se va pune accent pe comentariul textului literar și nu pe informațiile istorico-literare [1].

În același scop, se atrage atenția că „metodele folosite pentru investigarea fenomenului literar sînt determinate de conținutul operelor, de genul și specia cărora le aparțin, de particularitățile artistice ; de aceea, programa și manualul nu pot fixa niște scheme care să se aplice nediferențiat tuturor textelor literare studiate" [2].

Funcția formativă a literaturii e vizată sub forma a trei aspecte pedagogice esențiale : receptivitate, cunoaștere, educare estetică. Programa școlară din 1976 pentru licee accentuează aceste aspecte :

„— formarea și dezvoltarea deprinderilor de înțelegere, analiză, interpretare și apreciere a textului literar ;
— formarea viitorului cititor de literatură ;
— realizarea educației estetice, moral-cetățenești și formarea conștiinței patriotice a elevilor" [3].

Surprinde la un astfel de document absența ideii de interdisciplinaritate, idee esențială în abordarea înnoitoare a receptării literaturii, precum și neabordarea literaturii ca artă. Cu mai bine de zece ani în urmă, G. Văideanu atrăgea atenția în acest sens : „literatura este prezentată mai aproape de științele sociale decît de arte, iar dintre funcțiile care-i sînt conferite de estetica marxist-leninistă trece pe un plan cu totul secundar tocmai funcția estetică. Nicăieri în programe literatura nu este prezentată sau numită cu claritate o artă" [4]. Nici astăzi n-a fost corectată această constatare, în abordarea literaturii ca studiu în școală. Interesează, însă, ceea ce se vrea a fi analiza literară școlară și ceea ce este în realitate. În „Analizele literare și stilistice", S. Alexandrescu și I. Rotaru constată îndreptățit : „în școală, presa literară, ca și în Universitate, accentul cade de cele mai multe ori asupra conținutului de idei al operelor literare, al filiațiilor, al apartenenței lor la un curent sau altul etc. și mai puțin asupra valorii lor artistice". Autorii atrag atenția asupra „primatului textului", fundamental atît în cercetările științifice, în activitatea didactică, cît și în oricare alte discuții privitoare la o anumită operă literară [5]. Autorii acestei cărți de analiză au meritul de a fi prezentat niște modele de analiză literară specializată, de pe poziția metodologică a structuralismului în cazul lui Sorin Alexandrescu și a tradiționalismului în cazul lui I. Rotaru.

Nu la fel stau lucrurile cînd e vorba de analiza școlară propriu-zisă, autorii punînd-o sub egida unor titluri fără dubiu : „Îndrumător pentru lectura literară" [6] sau „Îndreptar-limba și literatura română" [7].

Toți autorii de analize literare școlare au frica schemei analitice, de care fug înspăimîntați, deși caracterul formativ al studiului literaturii în școală nu se va putea realiza fără niște canoane schematizatoare. Spaima de schemă este justificată, cînd este vorba de schema uniformizatoare, universal valabilă pentru analiza oricărui gen sau specie literară. Dacă am avea analiști literari școlari structuraliști, psihanaliști, sociologi, ciberneticieni, cum avem în cercetarea literară, analiza literară școlară ne-ar apărea fundamentată teoretic și schemele de analiză literară s-ar integra unui sistem.

O PRIMĂ CONDIȚIE A ÎNNOIRII mijloacelor de analiză literară școlară vine de la fundamentarea ei într-un sistem teoretic de cercetare. Dar, trebuie să precizăm : o cauză a confuziei existente în analiza literară școlară vine și din partea cercetătorilor literari, în special a criticilor literari, care nu-și axează studiul operei literare din perspectiva unui sau unor sisteme teoretice. De aceea, se vede o goană după originalitatea expresiei critice cu orice preț, de aceea avem atît de mulți critici literari prețioși, dar nu avem decît puțini critici și istorici literari originali în judecățile lor de valoare.

Diferită în specificitatea ei, analiza literară şcolară devine, la o analiză mai profundă, funcţia analizei literare specializate : existenţa uneori în confuzia, dezorganizarea, fuga după originalitata expresiei critice din ultima atrag aceleaşi carenţe în prima ; conservatorismul, evaziunea în speculaţii extraliterare din cercetarea literară sînt reluate în analiza literară şcolară ; fuga de precizie, absolutizarea relativismului judecăţii literare din cercetarea literară înspăimîntă pe profesorii autori de manuale în abordarea schemelor în studiul literaturii.

Analiza literară a specialiştilor accentuează de fapt acele aspecte ale operei asupra cărora nu s-au oprit predecesorii lor. În analiza romanului **Baltagul** — să luăm o operă cunoscută —, I. Rotaru observă că valoarea romanului nu e dată de aspectul poliţist, de creaţia de caractere, ci de tipologia vastă a personajelor „foarte cuprinzătoare în timp şi spaţiu" [8]. În continuare îşi axează analiza pe demonstrarea acestui aspect nou remarcat de el. Ovid S. Crohmălniceanu [9] insistă asupra reconstituirii civilizaţiei păstoreşti, pe ideea „ritmului existenţei păstoreşti, dictat de fenomenul transhumanţei". Constantin Ciopraga [10] realizează studiul său plecînd de la mitologia păstorilor din climatul alpestru, stabilind legături între obiceiurile şi legile nescrise, între anotimpuri, tradiţii şi practici ancestrale. Niciunul din specialiştii enumeraţi nu insistă asupra subiectului, faţă de autorii de îndreptare şi manuale de literatură, care acordă un spaţiu foarte mare subiectului, sau îşi axează caracterizarea personajelor în cuprinsul subiectului.

AŞA CUM SE FACE ANALIZA literară de specialişti şi de către autorii de manuale, se observă că aceştia din urmă îşi opresc atenţia asupra prea multor aspecte, fără a reuşi să le epuizeze, iar, cînd încearcă să simplifice prin diverse procedee, nu mai conving. Nu incapacitatea lor analitică se evidenţiază în comparaţie cu specialiştii, ci, mai ales, extinderea lor asupra prea multor probleme, la care se adaugă şi folosirea unui limbaj mai puţin esenţializat, evitat din cerinţe pedagogice de accesibilitate. Extinzîndu-se în cuprinderea prea multor probleme, este evident că nu pot folosi o metodă de analiză relevabilă.

Concepţia lor despre cunoaşterea subiectului operei literare este aproape generală şi poate că este normal să fie aşa, însă nu sub forma expunerii subiectului în sine. G. Burcescu [11] este foarte inspirat cînd concepe subiectul „Baltagului" ca un drum „greu" al Vitoriei în aflarea adevărului vieţii sau morţii lui Lipan. Puţini sînt însă cei care intuiesc expunerea subiectului din perspectiva unei reluări analitice la nivel superior. Recrearea operei prin expunerea subiectului, parafrazînd pe G. Călinescu, ar fi modelul subiectului cu valoare analitică.

Subiectul unor opere literare poate fi conceput după pregnanţa unei idei analitice, de exemplu, în romanul **Ion**, ideea horei tragice a parvenirii, în **Enigma Otiliei** ideea enigmei eterne a sufletului feminin, în **Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război** ideea obsedantă a nopţii ca spaţiu obscur al geloziei şi incertitudinii, ideea iubirii absolute etc.

Ceea ce lipseşte analizelor literare şcolare este metoda care să disocieze şi apoi să organizeze judecăţile analitice ale elevilor, lipsă moştenită de la analiza literară specializată. Repet, finalizarea analizei literare şcolare este formativă şi cuprinderea a prea multor aspecte, o transformă în informativă, contrarie receptării literaturii în şcoală. Deşi limbajul este mai puţin accesibil, e de preferat analiza literară a specialiştilor, deoarece este mai unitară, faţă de a autorilor de manuale. Se observă, în cele mai multe manuale, că nu se face analiză în accepţia cuvîntului : descompunerea operei literare în structurile ei compoziţionale şi de expresie şi apoi studierea lor din punctul de vedere al gustului artistic al autorului, finalizată în analiză. Din această cauză este evident că nu are cum şi din ce să iasă înnoirea mijloacelor de analiză.

Credem că aplicarea mijloacelor de analiză unor fragmente ale operei literare (care să reprezinte cel mai bine valorile compoziţionale şi de expresie ale autorului în cauză) ar perfecţiona aceste mijloace pînă la realizarea lor ca noi mijloace de analiză literară şcolară.

Acestea ar fi condiţiile esenţiale, căci modalităţile de realizare sînt mult mai complexe. Structurarea operei literare în structuri compoziţionale şi de expresie se va face în funcţie de metoda teoretică adoptată, la fel şi comentarea lor, analiza propriu-zisă.

INDIFERENT DE METODA TEORETICĂ adoptată, analiza literară şcolară poate aplica structurilor literare de analizat un sistem de metafore : 1. metafora critică ; 2. metafora analitică ; 3. metafora sentinţă, toate acestea luate, iarăşi, potrivit metodei teoretice adoptate, din istoria, critica şi exegeza literară.

Metafora critică este cea mai des folosită în analiza literară şi ea este expresia unei formulări critice de esenţă asupra operei literare. De exemplu : „Ion (Pop al Glanetaşului) este expresia violentă a unei energii" ; „Ion este expresia instinctului de posesie a pămîntului" (E. Lovinescu) ; „Hanu-Ancuţei este capodopera idilicului jovial şi a subtilităţii barbare" ; „Moş Nichifor Coţcariul e întîia mare nuvelă românească cu erou stereotip" ; „Baltagul e un roman al transhumanţei cu intrigă antropologică" ; „Ion e o capodoperă de o măreţie liniştită, solemnă ca un fluviu american" (G. Călinescu) etc.

METAFORA ANALITICĂ este la fel de des folosită în analiza literară specializată și ea poate servi excelent analizei literare școlare prin elementele analitice pe care le sugerează. De exemplu: „În „Testament" se începe cu ideea legăturii între generații, se accentuează asupra sforțării pe care o depune natura spre a obține un rezultat, apoi ochiul are o viziune de sus a germinației antropologice." ; „Ca supreme condensări ale teroarei de umid sînt de citat „Lacustră", halucinație a unui diluviu ce izbește cu valuri de apă pe adormit" ; „Întîile versuri ale lui Lucian Blaga (Poemele Luminii) au pulsația panteistică scurtă, apăsată metaforic într-un singur punct" (G. Călinescu) ; „Pentru un astfel de poet limitat la senzație (Al. Macedonski), „Noaptea de mai" reprezintă, în adevăr, nu numai o fericită invocare a unei naturi balsamice și pure, cu o gradație abilă și cu o limpede viziune clasică ci și o stare emotivă aproape unică". (E. Lovinescu).

Tot metaforă analitică poate fi și propoziționea critică prin care se face o asociere cu o operă din literatura universală arhicunoscută sau cu un erou mitologic. De exemplu: „Vitoria Lipan — Hamlet feminin", „Fefeleaga — Sisif feminin" (Mircea Zaciu).

Metafora sentință e aceea prin care cercetătorul literar face o apreciere fără posibilitatea contestării, fără posibilitatea completării ei sau se fac aprecieri de sinteză asupra operei unui scriitor. Exemple: „Nicăieri nu se pune mai tulburătoare problema „poeziei de atmosferă" decît la Bacovia" (E. Lovinescu). „Camil Petrescu în romane un anticalofil, partizan al dicteului automat, în marginile permise de gen, dușman al caracterologiei clasice și fixe" ; „Valoarea poeziei argheziene stă în primul rînd în adîncimea perspectivelor interioare" (G. Călinescu).

ȘI PÎNĂ ACUM ANALIZELE LITERARE școlare au folosit citatul critic, analitic sau de sentință, numai că nu l-au integrat unei concepții didactice mai operative. Pledoaria pe care o facem e de a da analizei literare școlare elementele analitice din analiza literară de specialitate, entitățile filozofice, metaforele critice, analitice sau sentință, în vederea unei operativități didactice. Nu citatul ca atare interesează, ci ilustrarea judecății critice prin expresia fericită, sclipitoare, adesea scurtă, metafora.

Derivată din analiza literară specializată, analiza literară școlară va fi la înălțimea acesteia nu imitîndu-i limbajul, ci continuîndu-i spiritul. Această continuitate o poate realiza școala nu împrumutînd analize literare savant elaborate de niște autori bine intenționați, ci împrumutîndu-i elementele de limbaj critic, metaforele. Astfel, se pot realiza analize literare școlare pornind de la metaforele critice, analitice sau de sentință ale unor cercetători literari, fără a cădea în imitarea limbajului acestora.

Tot atît de interesante și de concludente prin mulțimea mijloacelor implicate sînt acele compuneri libere ale unei opere literare din anumite unghiuri. Spiritul scriitorului poate fi respectat în aceste compuneri, dacă vizează aspecte ale operei literare mai puțin elucidate de scriitor. De exemplu: „Imaginați-vă înapoierea Vitoriei Lipan după descoperirea ucigașilor lui Lipan" ; „Imaginați-vă pe Otilia Mărculescu la Paris cu Leonida Pascalopol" ; „Imaginați-vă reușita lui Apostol Bologa în tentativa sa de evadare" etc.

Bianca Bratu [12] a semnalat prima dată valoarea unor astfel de compuneri pe marginea operei literare, propunînd chiar un model de analiză literară foarte interesant sub formă de ficțiune, de povestire sau de reportaj. Ideea este foarte interesantă și oferă analizei literare școlare o variantă posibilă a abordării noi, cu mijloace creatoare, a analizei literare.

ÎN SFÎRȘIT, confruntarea analizei literare școlare cu cea specializată ne conduce la sublinierea interdependenței lor în înnoirea mijloacelor de analiză, în motivația cunoașterii artistice printr-un limbaj selectat în metafore. Sensul formativ al analizei literare școlare cere o cercetare a operei literare pornind de la un sistem analitic și teoretic adecvat structurii temperamentale a profesorului și psihologiei elevului.

BIBLIOGRAFIE

1. *Programa de limba și literatura română pentru anii I—IV(V) liceu*, E.D.P., Buc., 1976, p. 5.

2. Idem, *lucr. citată*, p. 5.

3. Idem, *lucr. citată*, p. 6.

4. VĂIDEANU, GEORGE, *Cultura estetică școlară*, E.D.P., Buc., 1967, p. 168.

5. ALEXANDRESCU, SORIN, ROTARU, I., *Analize literare și stilistice*, E.D.P., Buc., 1967, p. 5.

6. BURCESCU, GH., MARINESCU, CONST., VERDEȘ, I., *Îndrumător pentru lectura literară*, E.D.P., Buc., 1972.

7. MACARIE, AUGUSTIN, MACARIE, DORINA, *Îndreptar — limba și literatura română*, E.D.P., Buc., 1972.

8. ALEXANDRESCU, SORIN, ROTARU, ION, idem, *lucr. cit.*, p. 240—241.

9. CROHMĂLNICEANU, S., OVID, *Curs de istoria literaturii române între cele două războaie mondiale*, E.D.P., Buc., 1964, p. 237—238.

10. CIOPRAGA, C., *Mihail Sadoveanu*, Ed. Tineretului, 1966, p. 63—69.

11. BURCESCU, G., MARINESCU, CONST. VERDEȘ, I., idem, *lucr. cit.*, p. 100—107.

12. BRATU, BIANCA, *Literatura și educația estetică a preadolescentului*, E.D.P., Buc., 1970, p. 26—72.

Contribuții la OPTIMIZAREA EVALUĂRII CUNOȘTINȚELOR GRAMATICALE

Lector univ. VALERIU OROS
Baia Mare

1.

Revelația, în cadrul cercetărilor docimologice exhaustive, a coeficientului sporit de subiectivitate în notare, ca și contribuțiile lui J. Piaget la clasificarea și disocierea „valorilor de randament" de cele de „finalitate", specifice disciplinelor antropologice [12, p. 33], au generat mutații de substanță în planul investigațiilor docimologice.

Mulțimea de manifestări științifice: congrese, colocvii, conferințe, reuniuni științifice internaționale, precum și publicarea unor lucrări valoroase aparținînd docimologilor de prestigiu: R. Dottrens, G. de Landsheere, J. Piobetta, M. Lavallée, H. Iaugier, H. Pieron, E. Planchard, V. Pavelcu, E. Valin etc. constituie expresia concretă a acestor mutații. Ca urmare, docimologia clasică cedează spațiu acțional docimasticii * și doxologiei ** [3; 5; 7; 11; 14; 15; 17].

Numeroase cercetări docimologice din cîmpul larg al pedagogiei comparate sau din planul cercetărilor naționale au revelat diferite carențe ale determinării și evaluării cunoștințelor, au subliniat necesitatea acută de ridicare a actului didactic de examinare și apreciere la nivelul științei contemporane, oferind, în același timp, soluții menite să contribuie la perfecționarea acestui sector al învățămîntului [3; 7; 5; 10; 14; 15; 16; 17]. Perfecționarea actului docimastic se circumscrie în efortul general de modernizare a procesului de învățămînt, reclamat de dinamica transformărilor în plan științific și socio-cultural.

Pornind de la neajunsurile surprinse în practica școlară și valorificînd experiența pozitivă a școlii noastre și a cercetărilor întreprinse în această direcție — [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 14; 15] — încercăm să aducem unele contribuții la procesul de testare și evaluare a cunoștințelor gramaticale, înscriindu-ne, astfel, în perimetrul investigațiilor docimastice, cu aplicații în sintaxa propoziției la clasa a V-a.

În cercetarea noastră am pornit de la ipoteza că **un proces organizat de determinare și evaluare a cunoștințelor pe baza testului docimologic, structurat secvențial pe obiective și microobiective preferențiale, reclamate de informația stocată și operațională, poate contribui la optimizarea actului docimastic, asigurîndu-i un caracter științific prin autenticitate și reprezentativitate.**

2.

Metodologia cercetării. Prima sarcină care a stat în atenția noastră a constat în stabilirea conținutului procesului de determinare și evaluare, raportat la cel fixat în predare și învățare.

Pentru fiecare categorie sintactică s-au determinat, pe baza „analizei compartamentale" a conținutului procesului de testare: a) tipul de informație; b) obiectivele și microobiectivele preferențiale reclamate de tipul de informație și c) organizarea secvențială a obiectivelor și microobiectivelor preferențiale în funcție de tipul de informație [9, p. 61—71; 10, p. 43—53].

Aceste operații prealabile și necesare au condus spre conceptualizarea structurii formale a testelor docimologice și au facilitat redactarea lor sub raportul conținutului și succesiunii logice a secvențelor de tip sckinnerian.

La baza conceperii structurii testelor sub raportul testării „valorilor de finalitate" [12, p. 33] a stat principiul formativ [13, p. 7], iar sub raportul organizării secvențiale, principiul atomist [13, p. 37—40]. Spre ilustrare redăm structura

* *Docimastica este tehnica examenelor.*

** Doxologia este studierea sistematică a rolului pe care îl are aprecierea în învățămîntul școlar lapud GILBERT DE LANDSHEERE, Evaluarea continuă a elevilor și examenele, E.D.P., București, 1975)

formală a testului cu tema **Propoziția** la clasa a V-a (vezi organigrama nr. 1).

Structura formală a testului redat în organigrama nr. 1 este caracteristică pentru întregul set de teste. Ele s-au disociat parțial prin specificul fiecărei categorii sintactice, implicînd și cuantumul secvențial.

Conținutul procesului de testare și evaluare a categoriei sintactice de propoziție (vezi organigrama nr. 1) a presupus un cuantum de informație globală (cod=Z) care a reclamat un cuantum de informație stocată (cod=X) și un cuantum de informație operațională (cod=Y).

Obiectivele preferențiale 1D (definiție) și 2V (clasificare), totalizînd 8 secvențe-răspuns una pentru 1D ; 2—8 pentru 2C (clasificarea după alcătuire, formă și scop), sînt secvențe de natură mnemică, constituind informația stocată(pasivă) codificată cu X, iar obiectivele următoare : 3R (recunoașteri) și 4Cr (creativitate) însumînd 35 de secvențe-răspuns 9—29 pentru 3R (Ra, Rf, Rs) și 30—43 pentru 4Cr (exerciții de creativitate și motivare) sînt de natură formativă și constituie informația operațională (eficientă) codificată cu Y. Valoarea lui X fiind egală cu 8 răspunsuri mnemice (=8 punct), iar a lui Y cu 35 de răspunsuri operaționale, intersistemice (=35 puncte), raportul dintre cuantumul informațional stocat (X) și cel operațional (Y) este de 1 la 4,37 (18,60% la 81,30%), ceea ce corespunde cerințelor principiului formativ : subordonarea informaționalului de către formațional, respectat și în testarea și evaluarea cunoștințelor.

Cuantumul secvențial a fost determinat de gradul de abstractizare și generalizare, specific fiecărei categorii sintactice și, implicit, fiecărui obiectiv și microobiectiv, ca și de finalitatea testării.

S-a urmărit reducerea informației stocate la strictul necesar (în testul final s-a renunțat total la ea). În schimb, s-a lărgit spațiul pentru activizarea operațiilor gîndirii logice reclamate de sarcinile predominante (în medie 85%) ale informației operaționale, fapt ce conduce spre răspunsuri productive : recunoaștere și analiză, creativitate și analiză, realizîndu-se, astfel, un pas valoros în conturarea „valorilor de finalitate" atît de necesare omului modern.

Prin urmare, informația stocată nu prevalează în aprecierea elevului, ci devine instrumentul acțional în realizarea informației operaționale, ceea ce determină operarea cu noțiunile gramaticale în sens orizontal, dar și vertical, impunînd o vehiculare a lor dintr-un registru gramatical în altul și de aici în practica exprimării orale și scrise.

Informația globală (Z) „însumează și semnifică întreaga cantitate de informație dată în legătură cu domeniul de cunoștințe pe care o posedă copilul la un moment respectiv" [16, p. 57] și care este esențială „din punct de vedere al evidențierii nivelului de cunoștințe", deoarece ea „reprezintă totalitatea evenimentelor preferențiale din informația stocată și operațională" [1, p. 48].

Pe baza structurii formale a testelor (pentru exemplificare vezi organigrama nr. 1) s-au redactat testele propriu-zise, pe care au operat elevii. Spre ilustrare redăm testul cu tema **Propoziția,** care este o concretizare a organigramei nr. 1.

Testele concepute după metodologia prezentată au fost aplicate de-a lungul unui trimestru în testarea completă a capitolului **Sintaxa propoziției** la trei clase a V-a de la Școala generală nr. 11 din Baia Mare. Fiecare test a fost aplicat în paralel cu lucrarea tradițională de control care a cuprins același subiect, respectiv aceleași sarcini de rezolvat ca și la test. A fost aplicată mai întîi lucrarea tradițională de control și, în continuare, în aceeași oră, a fost aplicat testul. Aceeași succesiune s-a respectat și în corectare și notare.

Spre deosebire de testul docimologic, în care determinarea și evaluarea cunoștințelor s-a realizat pe baza criteriilor stabilite în structura lui (cod NT=notare la test), lucrarea tradițională de control a fost corectată și evaluată prin notă în două variante : a) o notare liberă (cod NL) în uzanță obișnuită, tradițională și b) o notare pe bază de criterii (cod Nc) identice cu cele ale testului docimologic.

Notele s-au determinat pe baza raportului dintre punctajul realizat și cel ideal posibil.

3.

Rezultatele înregistrate și interpretarea lor. Contribuția testelor la optimizarea procesului de verificare și apreciere ritmică s-a determinat prin analiza rezultatelor înregistrate la fiecare test, calculîndu-se, pe baza cotei realizate, procentajul de exactitate și nota corespunzătoare. Aceste rezultate au fost comparate cu cele înregistrate în cele două variante de notare (NL și NC) ale lucrării tradiționale de control.

Rezultatele înregistrate în cele trei modalități de determinare și evaluare (NL, NC și NT) au fost valorificate sub trei aspecte caracteristice : 1) frecvența notelor medii finale în scara de notare ; 2) indicii randamentului didactic ; a) procentajul de promovare (%P), b) procentajul de exactitate al informației globale (%E), c) procentajul de nepromovare (%NP) și 3) semnificația diferenței dintre mediile finale în valoare absolută.

3.1. Frecvența notelor finale în scara de notare. Distribuția valorilor randamentului didactic primește o configurație specifică în cadrul fiecărei modalități de determinare și evaluare (vezi graficul nr. 1).

Curbele de frecvență a notelor obținute la NL, NC și NT coincid doar în proporție de 40%, iar diferențele vizibile înregistrează o frecvență de 60%, ele fiind mai accentuate la extremitățile scării de notare. În notarea liberă (NL) se evită utilizarea notelor din partea inferioară a scării, chiar dacă randamentul școlar real le reclamă. Fenomenul este invers în utilizarea notelor din zona superioară a scării. Frecvența notelor la lucrarea tradițională de control, evaluată în cele două variante (NL și NC) este puternic oscilantă, curbele de distribuție luînd forma bi- sau trimodală, în timp ce notele la NT au o frecvență ascendentă, începînd cu prima notă de promovare, crescînd puternic în zona superioară a scării de notare, fapt ce evidențiază valoarea stimulativă a testului nu numai prin cunoașterea (și întărirea) imediată a rezultatului real, ci și prin calitatea lui.

Curbele de distribuție a notelor la NC și NT ar trebui să se suprapună, ținînd cont de unicitatea temelor (subiectelor) date, de unicitatea criteriilor de apreciere și a eșantionului. Cu toate acestea, distribuția valorilor randamentului didactic este vădit diferențiată. Frecvența sporită (54%) a notelor 7—10 la NT relevă eficiența funcțională a testului, asigurată de structura acestuia, de atomizarea conținutului procesului de testare, de raționalizare și succesiunea sarcinilor concretizate în secvențele răspuns, reușind prin aceasta să se interpună între verificarea orală și scrisă.

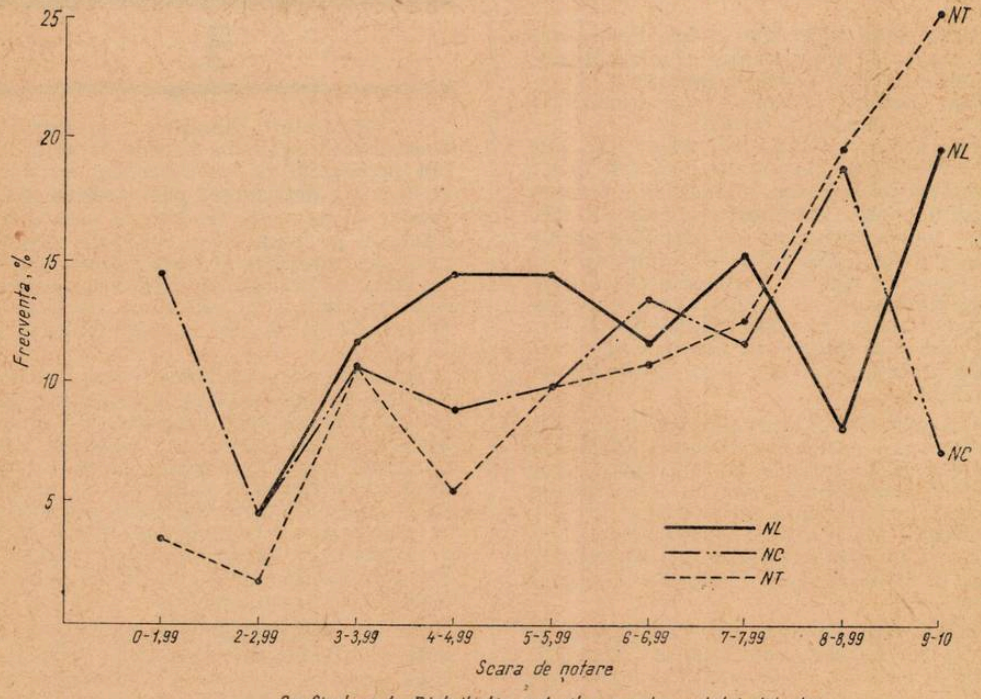
Între NL și notarea criterizată, în variantă tradițională (NC) sau programată în test (NT), există diferențe considerabile în ceea ce privește frecvența notelor în scara de notare sub aspectul centrării și amplorii.

În genere, se observă o restrîngere a scării în notarea liberă (NL). În notarea criterizată (NC și NT) este utilizată toată scara (1—10), în funcție de rezultatul real, determinat riguros.

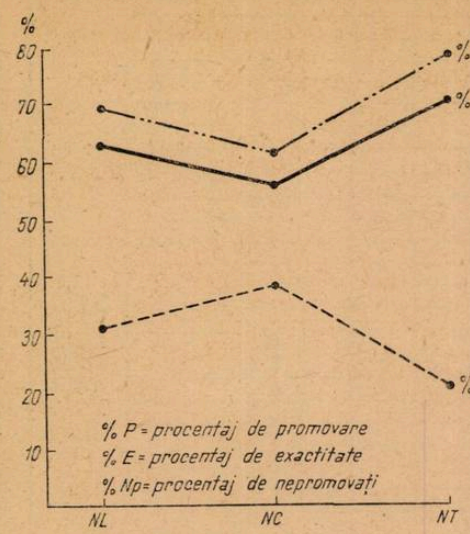
Modalitatea de determinare și evaluare NC și NT atenuează considerabil influența factorilor variabilității (tipul de examinator, instabilitatea reacției apreciative a acestuia, fenomenul contrast, fenomenul ordine, fenomenul halo etc.) și utilizează scara în funcție de rezultatul real înregistrat, ceea ce nu se realizează, de regulă, în notarea liberă (NL), pe baza impresiei generale.

3.2. Indicii randamentului didactic. Procentajul de promovabilitate (%P) la NT **este un indiciu revelator.** El crește față de NC, pe ansamblul experimentului, cu 16,17% (vezi graficul nr. 2), fapt ce atestă și sub acest aspect contribuția testului docimologic la optimizarea determinării și evaluării randamentului școlar și, implicit, la atenuarea eșecului școlar.

Între %E al informației globale și %P există un raport direct proporțional și un raport invers proporțional între %E și =Np. Cantitatea de informație globală (exprimată în %E) asimilată de elevi, raportată la cerințele maximale este diferită de la un sistem de notare la altul. Sporul



Graficul nr. 1 - Distribuția valorilor randamentului didactic



Graficul nr. 2 - Variantele notării

procentual al informației globale la NT este rezultatul determinării și evaluării riguroase și adecvate a randamentului didactic și evidențiază eficiența ultilizării testului docimologic în asigurarea caracterului științific al verificării și evaluării cunoștințelor, sporind coeficientul de obiectivitate prin atenuarea factorilor variabilității.

3.3. Semnificația diferenței între mediile finale în valoare absolută. Pentru a ne convinge dacă mediile finale înregistrate la NC și NT diferă semnificativ, sporind valabilitatea ipotezei specifice, s-a aplicat testul t. Valoarea lui și pragul de semnificație a diferenței între medii sînt redate în Tabelul nr. 1.

După cum reiese din Tabelul nr. 1, toate diferențele sînt semnificative. Prin urmare se confirmă efectul sensibil al testului docimologic. **Ipoteza hazardului este astfel infirmată, fiind validă prin aceasta ideea experimentului nostru : un proces organizat de determinare și evaluare pe baza testului docimologic structurat secvențial pe obiective și microobiective preferențiale, reclamate de tipul de informație, contribuie la optimizarea actului docimastic, asigurîndu-i un caracter științific prin autenticitate și reprezentativitate.**

4.

Concluzii. Datele statistice înregistrate confirmînd ipoteza specifică, ne conduc spre cîteva reflecții cu caracter de generalizări relevante de legi.

4.1. Randamentul didactic poate fi determinat și evaluat mai riguros, în special la disciplinele cu un grad înalt de axiomatizare, printre care se înscrie și gramatica. Testul docimologic constituie unul din mijloacele de realizare a rigurozității științifice în notare.

4.2. Bine structurat, testul se armonizează cu destulă ușurință cu finalitățile și particularitățile de conținut specifice gramaticii, ca „abstracție a abstracțiilor". El asigură notei un caracter analitic, sporind în felul acesta **relevanța notei.**

4.3. Raportat la lucrarea tradițională de control, testul oferă un tablou real al cunoștințelor gramaticale stăpînite de elevi și al gradului de formare a reprezentărilor și noțiunilor de limbă necesare practicii cotidiene. Prin accesul deschis la cunoașterea imediată și reală a cotei realizate, testul oferă elevului posibilitatea autoaprecierii, îi cultivă discernămîntul, simțul valoric, îi stimulează dorința de autocunoaștere și depășire.

4.4. Testul constituie un mijloc de relevare optimală a configurației pregătirii elevilor, raportată la cerințele prestabilite, la înclinații și posibilități.

4.5. În felul acesta, rolul testului în realizarea conexiunii inverse este de necontestat. El rezolvă problema lui **ce** se examinează, dar și a lui **cum** se examinează, iar prin ritmicitatea aplicării se elimină suprasolicitările și tensiunile psihonervoase.

Cu tot gradul înalt de validitate și reprezentativitate, testul nu trebuie să fie singura formă de determinare și evaluare a randamentului didactic, ci una dintre cele mai eficiente și operante.

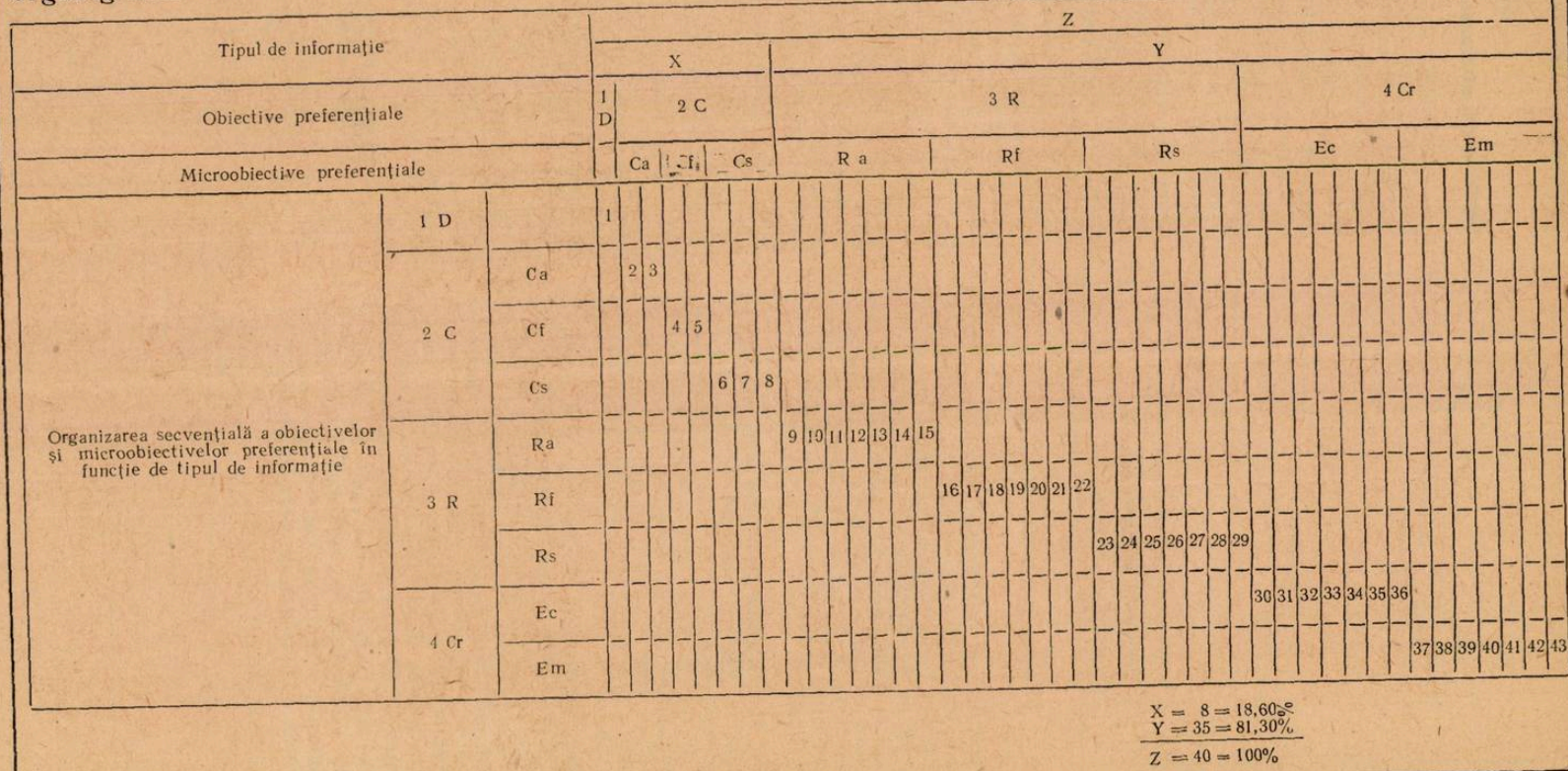
BIBLIOGRAFIE

1. BANTE, M., Determinarea cantității de informație în diverse sisteme de predare, „Revista de pedagogie", nr.6/1971.

Clasele	Mediile			Testul t	Pragul de semnificație
	NC	NT	Dif.		
a V-a A (N=36)	6,08	7,36	1,29	t=2,59	p<0,01
a V-a B (N=39)	4,99	6,42	1,43	t=2,16	p<0,05
a V-a D (N=36)	6,09	7,25	1,16	t=2,32	p<0,05

STRUCTURA TESTULUI DOCIMOLOGIC **TEMA : PROPOZIȚIA** (Cl. a V-a)

Organigrama nr. 1



x = 8
y = 35
x + y = z = 43

TEST DOCIMOLOGIC
Tema „Propoziția"

Numele elevului ..... Școala .....

Data ..... Clasa .....

1. Propoziția este .....
2. După alcătuire propozițiile sînt de două feluri a) .....
..... b) .....
3. După formă, propozițiile sînt de două feluri : a) .....
.....b) .....
4. După scopul comunicării propozițiile sînt de trei feluri : a) .....
..... b) ..... c) .....
5. Citește cu atenție fiecare propoziție de mai jos și scrie în spațiul liber felul ei după alcătuire, după formă, după scop.

Propoziția	Felul propozițiilor		
	După alcătuire	După formă	După scop
1. Elevii nu mai stau în clasă			
2. Meciul cu cl. a VII-a îi atrage			
3. A fost un meci extraordinar !			
4. Mai joacă și mîine ?			
5. Mai joacă.			
6. Vor lupta ?			
7. Vor birui !			

Alcătuiește un număr de șapte propoziții. Arată apoi, în dreptul fiecărei propoziții, felul ei după scop.

Nr. crt.	Propoziția	Felul propoziției după scop
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

2. LANDSHEERE, G, Evaluarea continuă a elevilor şi examenele, E.D.P., Bucureşti, 1975.
3. MUSTER, D., Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice, E.D.P., Bucureşti, 1970.
4. MUSTER, D., Tehnica elaborării testelor docimologice, „Revista de pedagogie" nr.9/1974.
5. MUSTER, D, POPA, V., Examinarea cu teste docimologice la ştiinţe sociale, „Revista de pedagogie" nr.1/1977.
6. MUSTER, D, PUŞCAŞU, S., Examinarea în ciclul primar cu teste docimologice, „Revista de pedagogie" nr.7/1977.
7. NAGY, J., Contribuţii la ridicarea eficienţei asimilării cunoştinţelor de ortografie prin aplicarea testelor pedagogice, în Evaluarea învăţământului, eficienţă, randament (Al II-lea Colocviu naţional de pedagogie), Bucureşti, 1974.
8. NESTOR, I.M., Schiţa unui proiect de elaborare a testelor de cunoştinţe, în „Lucrări ştiinţifice ale cadrelor didactice, Institutul pedagogic, Suceava, 1971.
9. OROS, V., Programarea şi experimentarea unor categorii sintactice, „Revista de pedagogie" nr.3/1971.
10. OROS, V., Testul docimologic, o modalitate de determinare şi evaluare obiectivă a cunoştinţelor gramaticale, în Evaluarea învăţământului, eficienţă, randament, (Al II-lea Colocviu naţional de pedagogie), Bucureşti, 1974.
11. OROS, V., Contribuţii la pregătirea docimologică a studenţilor în Studentul de azi, profesorul de mîine, E.D.P., Bucureşti, 1976.
12. PIAGET, J., Dimensiunile interdisciplinare ale psihologiei, E.D.P., Bucureşti, 1972.
13. RADU N., Învăţarea programată (structurală. a gramaticii, E.D.P., Bucureşti, 1970)
14. SIMIONESCU, T., Randamentul şcolar (Metode şi tehnici de obiectivare a notării), E.D.P., Bucureşti, 1976.
15. SCHOER, A.L, L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe, P.U.F., Paris, 1975.
16. TUNŞANU, E., Posibilitatea realizării unei curbe de evoluţie a cantităţii de informaţie, „Revista de pedagogie" nr.6/1971

VRABIE, D., Atitudinea elevilor faţă de aprecierea şcolară, E.D.P., Bucureşti, 1975.

LUCRARE DE CONTROL

„PROPOZIŢIA"

a) Definiţie, clasificare ;

b) Analizează propoziţiile de mai jos, arătînd felul lor după alcătuire, după formă şi după scop.

1. Elevii nu mai stau în clasă.
2. Meciul cu clasa a VII-a îi atrage.
3. A fost un meci extraordinar !
4. Mai joacă şi mîine ?
5. Mai joacă.
6. Vor lupta ?
7. Vor birui !

c) Alcătuieşte un număr de şapte propoziţii. Arată apoi felul fiecărei propoziţii după scopul comunicării.

Probleme ale învăţământului în publicistica pedagogică din S.U.A.

Din vasta şi dinamica publicistică pedagogică americană care reflectă succesele şi deziluziile, efervescenţa creatoare şi căutările proprii acestui învăţămînt, vom trece în revistă unele materiale interesante apărute în cîteva reviste cu caracter pedagogic.

Pedersen şi Fleming, analizînd schimbările intervenite în învăţămîntul elementar american în ultimii 50 de ani, opinează că ele au fost în fond destul de limitate, în pofida abundenţei de calificative (nou„", „inovator", „în schimbare" etc.) care însoţesc referirile la această perioadă. Articolul tratează despre patru domenii importante ale schimbării: dezvoltarea planurilor şi programelor, organizarea învăţămîntului, transformările produse în comportamentul profesorilor şi cerinţele opiniei publice faţă de şcoală.

După prezentarea rezultatelor cercetării privind schimbările organizatorice sînt expuse tendinţele viitoarelor modificări ale învăţămîntului. Este notorie individualizarea, uneori împinsă pînă la forme extreme, a învăţămîntului american. Keplen şi Randall° constată, la şcolile elementare din zona New Yorkului, o reîntoarcere către uniformitate, în dauna individualizării. După ce sînt expuse pe larg cauzele renunţării la individualizarea învăţămîntului, se scot în evidenţă limitele metodei individualizării. Autorii o apreciază ca o metodă valoroasă, dar ea trebuie să fie aplicată la anumite domenii, în vederea însuşirii unor anumite capacităţi şi selectiv la anumiţi elevi, nefiind indicată absolutizarea ei.

În pedagogia americană „centrele de învăţare" deţin un rol însemnat, ele punînd la dispoziţia elevilor un ansamblu bogat de mijloace de învăţare: manuale, teste, diverse eşantioane, diapozitive, diafilme etc. Articolul lui Mc. Carthy° expune motivaţia existenţei acestor centre şi modalităţile lor de utilizare. Sînt enumerate condiţiile de desfăşurare cu succes a activităţii şi este prezentată strategia alcătuirii treptate a unui centru de învăţare.

Întărirea colaborării dintre şcoală şi familie constituie scopul unui program din Florida intitulat „Follow Through". Johnson° arată că programul amintit urmăreşte dezvoltarea la părinţi a conştiinţei rolului lor ca educatori. Acest model stabileşte obiectivele înregimentării părinţilor în activitatea de învăţare a elevilor. El cuprinde de fapt trei programe componente: de ajutorare a elevilor de către părinţi,

(continuare în pag. 64)

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN LIMBILE NAȚIONALITĂȚILOR CONLOCUITOARE DIN ROMÂNIA SOCIALISTĂ—EXPRESIE A UNUI PROFUND DEMOCRATISM

LADISLAU LÖRINCZ LÁSZLÓ MURVAI

Realizarea egalității depline în drepturi privind învățămîntul în R. S. România pentru toți cetățenii, indiferent de naționalitate, decurge din însăși esența politicii marxiste aplicate în mod creator de partidul nostru în problema națională și a naționalităților conlocuitoare.

În cuvîntarea rostită la Plenarea Consiliilor oamenilor muncii de naționalitate maghiară și germană din Republica Socialistă România la data de 13—14 martie 1978, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R., președintele Republicii Socialiste România, referindu-se la problemele învățămîntului sublinia în acest sens că : „Fără îndoială, că aplicînd cu fermitate politica națională de egalitate în drepturi am acordat și acordăm o atenție corespunzătoare asigurării condițiilor materiale ca tinerii să poată învăța în limba maternă, în limba în care doresc".

În această ordine de idei, învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare constituie o preocupare permanentă din partea Ministerului Educației și Învățămîntului, ministerelor care au în subordine școli, a inspectoratelor școlare. Se acordă o îndrumare nemijlocită problemelor de organizare, a activităților instructiv-educative din aceste școli.

Învățămîntul în limba maternă a naționalităților conlocuitoare este parte integrantă a învățămîntului din țara noastră, avînd la bază principiile, scopurile și sarcinile stabilite prin documentele Partidului Comunist Român.

În acest an școlar, rețeaua unităților și secțiilor cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare cuprinde un număr de 3.283 unități și secții la învățămîntul de zi, dintre care 1.459 grădinițe, 1.671 școli generale și 153 licee. Din aceste instituții de învățămînt, 2.482 funcționează în limba maghiară (1.098 grădinițe, 1.271 școli generale, 113 licee) și 692 în limba germană (321 grădinițe, 334 școli generale, 37 licee). Un număr de 109 unități și secții (40 grădinițe, 66 școli generale, 3 licee) însumează școlile în care predarea se face în limbile naționalităților mai puțin numeroase (sîrbă, ucraineană, slovacă, cehă, greacă, bulgară).

În afara celor 3.283 unități și secții la învățămîntul de zi, în limbile naționalităților conlocuitoare mai funcționează 37 secții la învățămîntul seral (35 în limba maghiară și 2 în limba germană) și 169 secții gimnaziale la învățămîntul fără frecvență (163 în limba maghiară, 3 în limba rusă și 3 în limba slovacă).

După cum rezultă și din datele de mai sus și în acest an școlar a funcționat o largă rețea de învățămînt în limba maternă.

Urmărind cu consecvență direcțiile de dezvoltare a întregului învățămînt din România s-a asigurat și diversificarea structurii pe tipuri și profile a învățămîntului liceal în limbile naționalităților conlocuitoare. Prin aplicarea Decretului nr. 207 din 1977 funcționează 153 de unități și secții liceale, din care 102 industriale, 11 agro-industriale și silvice, 2 economice, 3 pedagogice, 2 de artă, 21 de matematică-fizică, 4 de științe ale naturii, 8 de filologie-istorie.

În unitățile și secțiile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare frecventează 332.246 copii și elevi, dintre care 316.332 la învățămîntul de zi, 5.751 la învățămîntul seral și 10.163 la învățămîntul fără frecvență.

În ceea ce privește școlarizarea elevilor pe tipuri și profile de licee cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare s-a realizat o creștere simțitoare a elevilor cuprinși în liceele industriale. Astfel, în anul școlar 1977/1978, cînd numărul acestora era de 13.923 (adică în procent de 34%). Orientarea elevilor spre liceele industriale s-a realizat în conformitate cu indicațiile de partid și de stat referitoare la pregătirea unui tineret cu capacități tehnice multiple, folositoare societății, în orice domeniu al activității. S-a urmărit,

în același timp, potrivit solicitărilor și posibilităților oferite de cifrele de școlarizare, cuprinderea unui număr de elevi și la celelalte tipuri liceale. Astfel, în acest an școlar frecventează un număr de 1.932 elevi la liceele agro-industriale și silvice ; 462 la liceele economice și de drept administrativ ; 731 la liceele pedagogice ; 136 la liceele de artă ; 8.368 la liceele matematică-fizică ; 901 la liceele de științe ale naturii ; 2,620 la liceele filologie-istorie.

Posibilități largi sînt deschise tuturor tinerilor, fără deosebire de naționalitate, care doresc să-și continue studiile în învățămîntul superior. În anul universitar 1977/1978 în instituțiile de învățămînt superior studiază 10.748 studenți aparținînd naționalităților conlocuitoare, din care 7.497 maghiari, 2.208 germani, 202 sîrbi, 59 ucraineni, 59 slovaci, 723 alte naționalități. Se constată o orientare mai pronunțată a studenților spre specialități tehnice, fapt caracteristic, de altfel, întregului sistem al învățămîntului superior din țara noastră. În prezent, cei 10.748 studenți aparținînd naționalităților conlocuitoare sînt cuprinși pe specialități și profile, după cum urmează : 5.006 la învățămîntul tehnic ; 664 la învățămîntul agricol ; 520 la învățămîntul economic ; 1.798 la învățămîntul medical ; 116 la învățămîntul juridic ; 2.321 la învățămîntul universitar-pedagogic ; 323 la învățămîntul artistic.

În 6 instituții de învățămînt superior, predarea unor discipline se face și în limba maghiară. Astfel, la Cluj-Napoca în Universitatea „Babeș-Bolyai", Conservatorul „Gh. Dima", Institutul de arte plastice „I. Andreescu" ; la Tg. Mureș, la Institutul de medicină și farmacie, la Institutul de învățămînt superior, predarea unor obiecte, se face și în limba maghiară, iar la Institutul de teatru „Szentgyörgyi Istvan" la secția în limba maghiară toate obiectele se studiază în limba maghiară.

Încadrarea instituțiilor de învățămînt în limbile naționalităților conlocuitoare, cu personal didactic bine pregătit, a stat permanent în preocupările Ministerului Educației și Învățămîntului și a inspectoratelor școlare. În anul școlar 1977-1978, în școlile și secțiile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare funcționează un număr de 16.113 cadre didactice, din care 2.804 educatoare, 5.077 învățători, 6.164 profesori și 140 maiștri la ciclul gimnazial, 1.928 personal didactic (profesori și ingineri) la licee. În instituțiile de învățămînt superior din țara noastră funcționează un număr de 1.202 cadre didactice aparținînd naționalităților conlocuitoare, din care : 115 profesori, 201 conferențiari, 474 șefi de lucrări și 412 asistenți.

Din datele prezentate mai sus rezultă neîndoielnic că rețeaua și școlarizarea pentru instituțiile școlare cu limbile de predare ale naționalităților conlocuitoare corespund cerințelor obiective și sînt în concordanță cu structurile actuale ale învățămîntului din țara noastră.

Problemele privind activitatea instructiv-educativă în școlile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare vizează, în general, aceleași aspecte ca învățămîntul în limba română, datorită organizării unitare a învățămîntului în țara noastră. Scopurile specifice se materializează, printre altele, în formarea aptitudinilor necesare pentru însușirea și folosirea limbii române, conștientizarea cunoștințelor de limbă maternă și dezvoltarea capacității de exprimare orală și în scris ; cunoașterea temeinică a literaturii române și a celei în limba maternă, întărirea permanentă a spiritului de înțelegere, a prieteniei și frăției între toți oamenii muncii din țara noastră, indiferent de naționalitate.

Sarcinile specifice se traduc în viață datorită și ponderii disciplinelor în limba maternă și în limba română. Bunăoară, la școlile cu ponderea în limba maghiară raportul disciplinelor studiate în limba maternă și limba română se prezintă în felul următor : ciclul primar 76,2—23,8%, ciclul gimnazial 83,6—16,49%. În învățămîntul liceal raportul este în funcție de profile, între 59—70% în limba maghiară, respectiv 41—30% în limba română.

În toate unitățile și secțiile în limbile naționalităților conlocuitoare se acordă o importanță deosebită studiului și însușirii limbii române. Stăpînirea temeinică a limbii române la nivelul exprimării fără dificultate atît în scris, cît și oral, este o cerință majoră pentru toate naționalitățile din țara noastră, datorită faptului că numai în acest fel se poate asigura colaborarea și comunicarea strînsă, deci în ultimă instanță și conviețuirea frățească a poporului român cu naționalitățile conlocuitoare. În acest fel se poate realiza adevărata egalitate în drepturi a tuturor cetățenilor în toate domeniile de activitate politică, economică, culturală și științifică, arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, în mai multe dintre excepționalele sale expuneri.

În lumina acestor indicații, copiii și tineretul aparținînd naționalităților conlocuitoare au posibilitatea să-și însușească în mod temeinic limba română, aceasta fiind una din disciplinele de bază în planurile de învățămînt pentru toate treptele și tipurile de școli. Acest cadru a fost permanent îmbunătățit prin măsuri și acțiuni care au determinat an de an creșterea nivelului de cunoaștere și folosire a limbii române ; încă din anul școlar 1959/1960 s-a introdus studierea în limba română a istoriei României și geografia patriei în clasele a VIII-a ale școlii generale și în clasele terminale ale liceelor. Începînd din anul școlar 1973/1974 a crescut numărul orelor de limba română la clasele ciclului primar, pentru ca în felul acesta să se asigure la aceste clase cîte o oră de predare în fiecare zi de școală. Tot din anul 1973/1974 s-au introdus activități în limba română în toate unitățile de învățămînt preșcolar cu predarea în limbile

naționalităților conlocuitoare. Venind în ajutorul realizării unei învățări cît mai active și eficiente a cunoștințelor de limba română în clasele I—VIII, în perioada 1972—1977 s-a trecut, în mod eșalonat, la elaborarea și introducerea unor noi programe și manuale. Paralel cu acțiunea de îmbunătățire a programelor și manualelor au fost elaborate și mijloace de învățămînt specifice, în sprijinul studierii limbii române în școlile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare. În ultimii ani și literatura metodică de specialitate a dat noi roade, materializîndu-se prin îndrumătoare, studii și articole.

Rezultatele obținute în clasele I—VIII constituie garanția însușirii temeinice a cunoștințelor de literatură în clasele liceale, la care elevii din unitățile și secțiile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare studiază după programe și manuale de literatura română unice tuturor liceelor din țara noastră.

Pe lîngă aceste rezultate bune, mai persistă încă și unele lipsuri care se datoresc unor cauze complexe. Conștienți de această stare de lucruri se întreprind noi măsuri privind perfecționarea în continuare a studiului limbii române. În acest sens se poate aminti, spre pildă, că s-a introdus în planul de cercetări al Institutului de cercetări pedagogice și teme ce privesc studierea limbii române în școlile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare.

Pentru studiul limbii materne s-au elaborat și aplicat, începînd cu anul școlar 1976/1977, programe analitice și manuale noi. La baza acestor materiale au stat principiile de elaborare de la școlile cu predarea în limba română. Îmbunătățirea programelor și manualelor în conformitate cu cerințele majore ale învățămîntului constituie o preocupare permanentă, continuă. În acest fel, în 1977 au fost revizuite programele privind dezvoltarea vorbirii pentru grădinițele cu predarea în limba maghiară și germană. În scopul actualizării tematicii au fost incluse teme despre organizația „Șoimii patriei". Pentru realizarea unei educații mai eficiente s-au indicat poezii și povestiri noi scrise recent de autorii din țara noastră, axate pe viața actuală a copiilor.

Programele și manualele de clasele I—IV au fost revizuite începînd din anul 1975. Astfel în mod treptat, pînă în anul școlar 1977/1978, au intrat în vigoare programe și manuale noi. Reviziile au urmărit, în general, imprimarea unui mai pronunțat caracter practic-aplicativ procesului de predare-învățare, înlăturîndu-se, în mare parte, elementele de descriptivism gramatical, îmbunătățindu-se tematicile lecturilor.

Începînd din anul școlar 1976/1977, la clasele V—VIII, la lecturile literare în limba maternă se folosesc programe și manuale noi. În procesul de îmbunătățire a acestora, o atenție specială s-a acordat sporirii contribuției predării lecturilor literare la educația estetică, patriotică și cetățenească a elevilor. În conformitate cu sarcinile reieșite din Programul ideologic al partidului s-au introdus mai multe texte cu tematică militantă, revoluționară, contribuind în acest fel și mai mult la cultivarea, în sufletul elevilor a sentimentelor de dragoste față de patrie și partid, la educarea elevilor în spiritul eticii comuniste.

Îmbunătățiri substanțiale s-au realizat în studiul limbii și literaturii materne și la clasele liceale. În anul școlar 1977/1978, pentru prima dată în istoria învățămîntului liceal cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare, la clasele în limba maghiară și limba germană s-a trecut la folosirea programelor și manualelor noi, originale, elaborate în țara noastră.

Pe baza programelor în vigoare, pentru învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare au fost editate în anul 1977 un total de 199 titluri în 1.407.000 exemplare, în valoare de 8.473.000 lei. Editarea manualelor va sta și în viitor în atenția organelor competente. Pentru anul școlar 1978/1979 se vor traduce și se vor edita mai multe titluri de manuale pentru învățămîntul liceal tehnic în limba maghiară și germană, asigurîndu-se în mod treptat, conform hotărîrilor în acest sens, toate manualele necesare potrivit noilor planuri de învățămînt. În vederea cunoașterii noțiunilor tehnice, manualele de acest profil vor conține și un mic dicționar bilingv. Se vor intensifica, în același timp și pregătirile apariției dicționarului tehnic român-maghiar.

Pentru a veni în sprijinul studiului limbii și literaturii materne, a calității instructiv-educative din școlile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare, au apărut în limba de predare a școlilor respective lucrări de metodică și de pedagogie sub egida Editurii didactice și pedagogice. Se fac eforturi în vederea dotării școlilor cu mijloace de învățămînt specifice tehnicii moderne.

Activitățile educative ocupă un loc important și în viața școlilor cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare. Aceste activități se organizează și se desfășoară în lumina cultivării sentimentelor de frăție și prietenie, de prețuire reciprocă a valorilor culturale, a oamenilor, în general, indiferent de naționalitate.

Pregătirea personalului didactic pentru învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare se realizează în aceleași condiții și pentru școlile în limba română.

Continua perfecționare a întregului învățămînt în România, în lumina indicațiilor Partidului Comunist Român, a condițiilor materiale create de statul socialist, reprezintă o dovadă elocventă a politicii marxist-leniniste de oferirea tuturor posibilităților de afirmare a capacităților creatoare și a împlinirii personalității umane pentru toți fiii țării, români, maghiari, germani și de alte naționalități.

BACALAUREATUL ANULUI 1978

Dr. ROMEO DĂSCĂLESCU

Reorganizarea învățământului liceal, cu reducerea duratei de la 5 ani la 4 ani, cu diferențierea pe tipuri, profiluri și meserii au determinat o nouă formulă de bacalaureat. Ea se va aplica în mod unitar celor două serii de absolvenți ai liceului din acest an școlar, unii proveniți din clasele a XIII-a (anul V) care au funcționat în regim de lichidare, ceilalți din efectivele claselor a XII-a.

Conform reglementărilor, la cele două sesiuni ale anului 1978 se pot prezenta absolvenții liceelor (cursuri de zi și serale) din seria curentă, precum și absolvenții din seriile 1974—1977 care nu au susținut de trei ori acest examen.

Adecvarea conținutului examenului de bacalaureat la structurile liceului, atribuirea unui caracter aplicativ, prin verificarea maturității științifice, tehnice și a nivelului de formare a sistemului de deprinderi efective de muncă a candidaților, conferă bacalaureatului anului 1978 note calitative noi. El se definește ca examen cu care se încheie studiile liceale [1], spre deosebire de prevederile Regulamentului liceelor de cultură generală care precizează numai posibilitatea ca elevii absolvenți ai liceului să susțină acest examen („elevii care au promovat ultimul an de studiu al liceului pot susține examenul de bacalaureat") definit totuși ca „un important mijloc de verificare a nivelului de pregătire a absolvenților, a culturii lor generale și a capacității de a sintetiza cunoștințele dobîndite în liceu" [2].

Caracterul obligatoriu al bacalaureatului pe care-l descifrăm se relevă prin înscrierea din oficiu a seriei curente de absolvenți, precum și prin declararea de „respins" a celui care nu se prezintă la examen, spre deosebire de practica de pînă acum, cînd asemenea cazuri erau menționate ca „neînscris" pentru sesiunea respectivă.

Candidații care promovează examenul de bacalaureat primesc diploma de bacalaureat. Aceasta le dă dreptul să participe, fără restricții, la concursul de admitere în orice instituție de învățămînt superior. Tinerii care nu obțin diploma de bacalaureat sînt încadrați în producție în stagiul de practicant.

Examenul de bacalaureat este astfel un suport al șanselor deschise spre continuarea studiilor în învățămîntul superior, șanse valorificate însă în raport de calitatea pregătirii candidaților, de orientarea lor școlară și profesională și de nevoia socială de cadre superior calificate în specialitatea față de care s-a exprimat opțiunea.

Începînd cu sesiunile anului 1978, promoții claselor terminale ale liceului vor fi confruntați cu o lucrare practică și două probe scrise din care se compune acest examen de încheiere a studiilor liceale.

Reducerea numărului de probe, introducerea lucrării practice și restrîngerea confruntării în examen la probe scrise, impun o nouă strategie a organizării bacalaureatului și noi tactici de absolvire a lui de către candidați.

Lucrarea practică se compune din două secvențe și anume : o **documentație** teoretică, tehnică și economică — după caz — și o **probă practică**, diferențiată în concordanță cu meseriile integrate în profilul liceului pe care candidații l-au urmat. „Ea are ca scop să verifice modul în care absolvenții liceelor au dobîndit și aplicat în practică cunoștințele de specialitate și și-au format priceperile și deprinderile de lucru în domeniul meseriei (profesiei) în care s-au pregătit în perioada școlarizării — se precizează în normele de organizare a bacalaureatului.

Pentru a nuanța larga deschidere tematică a lucrării practice, aducem pe prim planul atenției cîteva profiluri cu probele de examen posibile a fi executate de candidați : operații sau grup de operații, produse, repararea unor mașini și aparate, reglări de parametri funcționali ai unor

1. Decretul nr. 207/1977 art. 42.
2. Regulamentul liceelor de cultură generală, București, 1970. art. 114.

aparate, determinări de laborator — **profiluri industriale;** lucrări din **tehnologia** cultivării plantelor de cîmp, a plantelor horticole, din tehnologia de creştere şi exploatare a animalelor domestice, repararea unui subansamblu şi ansamblu de tractor, utilaj de îmbunătăţiri funciare, lucrări din tehnologia exploatărilor forestiere şi din cultura pădurilor — **profilurile agricol, mecanică agricolă şi silvicultură şi exploatări forestiere ;** lucrări de protetică dentară, tehnici de îngrijirea bolnavului, analize medicale de laborator — **profilul sanitar** etc.

Lucrarea practică trebuie tratată ca o probă de bacalaureat, ea nu este un examen de calificare în meserie. Ea aparţine obiectului de învăţămînt **instruire practică.** Tematica lucrării practice va fi concretizată pe principiul unor raţiuni de ordin didactico-tehnologic, în conformitate cu prevederile programelor şcolare de instruire practică. Pentru repartizarea, îndrumarea şi aprecierea preliminară a lucrării practice se instituie o comisie compusă din doi profesori de specialitate sau dintr-un profesor şi un maistru-instructor. Unul din membrii acestei comisii, numită de directorul şcolii, va face parte din comisia examenului de bacalaureat.

Candidaţii îşi aleg tema lucrării sau li se repartizează în raport de interese, aptitudini sau de oportunităţi didactice cu caracter de ameliorare a cunoştinţelor şi deprinderilor profesionale.

Aprecierea lucrării practice se face, cu caracter preliminar, de către comisia anume instituită. Aceasta întocmeşte un referat — recenzie a documentaţiei şi probei practice executate de candidaţi, care se depune la comisia de bacalaureat. Referatul este un indicator pentru dialogul candidatului cu comisia în faţa căreia acesta îşi prezintă şi susţine lucrarea, indicator care poate fi confirmat amendat sau, în cazuri de excepţie, infirmat de către comisie, prin a cărei decizie se definitivează nota la lucrarea practică. Cei care nu obţin notă de promovare la această probă a examenului de bacalaureat vor putea să o refacă sau eventual să schimbe tema. Decizia în acest sens aparţine comisiei de bacalaureat.

Probele scrise ale examenului de bacalaureat se susţin la limba şi literatura română şi la un obiect de profil.

Generalizarea probei de limba şi literatura română se motivează cu valenţele formative ale acestui obiect de învăţămînt pe planul culturii, al patriotismului, al educaţiei comuniste în general, valorificate într-un moment în care tinerii sînt solicitaţi să demonstreze temeinicia pregătirii lor teoretice şi practice.

Dacă prin proba practică se verifică gradul şi modul în care candidaţii operează cu mijloacele de producţie, verificarea prin proba de limbă şi literatură — actualizează principalul mijloc de interrelaţii umane şi instrument de muncă intelectuală pe care-l reprezintă limba.

Cea de-a doua probă scrisă este adecvată profilului, candidaţii avînd posibilitatea să opteze între două obiecte, ca de exemplu matematica sau fizica la profilurile mecanică, electrotehnică, mine, petrol, geologie, metalurgie, construcţii, matematică-fizică ş.a.

Probele scrise obiectivează evaluarea nivelului de pregătire al elevilor de liceu în ipostaza de candidaţi la examenul de bacalaureat, ele permit o ierarhizare valorică a acestora mai aproape de realitate. Probele scrise corespund cerinţelor aprecierii, formulate de V. Ókon, de a fi drepte în convingerea profesorului şi a elevului.

Candidaţii care nu obţin cel puţin nota 5 la proba scrisă vor putea susţine o probă orală, cu caracter suplimentar, la cerere, în vederea sporirii şanselor de reuşită. Faptul trebuie înregistrat sub semnul noilor relaţii dintre profesor-elev instaurate în şcoala noastră socialistă, a scoaterii examenului de bacalaureat din categoria „capcanelor" intrate prin practicarea lor în învăţămîntul tradiţional într-o negativă antologie. Cei care nu promovează proba nici după acest supliment de verificare vor repeta examenul de bacalaureat, în condiţiile reglementate, prezentîndu-se cu aceeaşi lucrare practică efectuată pentru sesiunea precedentă.

Pe linia caracterului consecvent democratic al învăţămîntului nostru, candidaţii care provin din liceele sau clasele cu predare în limbi ale naţionalităţilor conlocuitoare vor susţine şi o probă de limbă şi literatură maternă.

De asemenea, ei pot susţine, la cerere, probele în limba maternă la obiectele pe care le-au studiat în această limbă.

Calendarul examenului de bacalaureat al anului 1978 înregistrează modificări. În mod practic, bacalaureatul a început, elevii claselor terminale fiind în faza de pregătire a lucrării practice, a cărei execuţie se încheie la 10 iunie.

Noua fizionomie a examenului de bacalaureat constituie un pas înainte pe drumul perfecţionării **acestuia, secvenţă din căutările soluţiilor optime de ridicare a învăţămîntului general pe trepte superioare de organizare şi realizare. Amendamentele care se vor mai aduce acestui examen, ca urmare a concluziilor trase de pe urma aplicării lui, se vor adăuga în inventarul notelor calitative ale învăţămîntului românesc.**

UN ATESTAT PENTRU INTEGRAREA TINERILOR ÎN PRODUCȚIE

Prof. emerit ION DRAGU
dir. Lic. de matematică-fizică, „Ion Neculce", București

În țara noastră bacalaureatul constituie o formă de verificare a cunoștințelor, cu vechi tradiții, puternic ancorată în realitățile învățămîntului românesc, dar care în ultimii ani n-a ținut pasul cu transformările revoluționare care au avut loc în învățămîntul liceal.

Fără să fi rezolvat toate aspectele problemei atît de complexe ale perfecționării bacalaureatului în concordanță cu modernizarea învățămîntului, normelor privind organizarea și desfășurarea examenului de bacalaureat în anul 1978 reprezintă un important pas pe această cale, un progres evident atît pe plan organizatoric cît și pedagogic.

În mod firesc normele pornesc de la prevederile Decretului nr. 207/1977 al Consiliului de Stat al Republicii Socialiste România privind organizarea și funcționarea învățămîntului liceal, care consacră bacalaureatul ca examen final de încoronare a studiilor liceale din țara noastră. „Studiile liceale — se stipulează în documentul menționat — se încheie cu examenul de bacalaureat" [1].

Textul Decretului Consiliului de Stat constituie și temelia perfecționării conținutului bacalaureatului. „În cadrul acestui examen, prin care se verifică nivelul de pregătire generală și de specialitate, se precizează în Decret, candidații susțin, în funcție de meseria în care s-au pregătit, și o lucrare practică" [2].

Pornind de la orientarea stabilită de conducerea partidului și statului, potrivit căreia dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în etapa actuală se înfăptuiesc în strînsă legătură cu producția, cu progresul științei și culturii, învățămîntului liceal îi revine misiunea de a asigura absolvenților pregătirea de specialitate și calificarea într-o meserie, astfel încît la absolvirea liceului sau după efectuarea unui stagiu de practicant ei să poată lucra în domeniile industrial, agricol, economic, sanitar, pedagogic, cultural, artistic sau în alte sectoare ale activității sociale, sau să-și continue studiile în învățămîntul superior.

Începînd cu sesiunea din luna iunie 1978, toți candidații vor executa și vor susține în cadrul examenului de bacalaureat o lucrare practică. **Prin aceasta se urmărește verificarea modului și gradului în care absolvenții și-au însușit cunoștințele de specialitate și și-au format priceperile și deprinderile de lucru în domeniul meseriei în care s-au pregătit în perioada școlarizării.**

Așa cum se precizează în norme, lucrarea practică constă din documentația respectivă, care va cuprinde desene, scheme de execuție, descrierea procesului tehnologic și a tehnicilor de lucru, inclusiv argumentarea din punct de vedere tehnic și economic a soluțiilor alese, precum și din proba practică propriu-zisă.

Lucrarea practică se desfășoară pe parcursul ultimului an de studii. Pentru sesiunea din iunie, temele care se stabilesc de profesorii de specialitate împreună cu maiștrii instructori care au îndrumat instruirea practică a elevilor și cu consultarea specialiștilor din unitățile în care elevii au efectuat practica sau în care urmează să fie încadrați, au fost definitivate, aprobate de consiliile pedagogice și comunicate elevilor pînă la data de 15 martie, urmînd ca documentația și executarea probei să se efectueze pînă la 10 iunie în atelierele și laboratoarele din licee sau din întreprinderi, instituții, școli și grădinițe sub îndrumarea permanentă a profesorilor de specialitate și a maiștrilor instructori.

O cerință esențială este ca lucrările practice să corespundă profilului și meseriei în care s-au pregătit candidații. În acest scop, normele prevăd : **pentru liceele industriale** : executarea unor operații sau grup de operații, produse, repararea unor mașini și aparate, reglări de parametrii funcționali ai unor aparate, mașini și instalații, efectuarea unor determinări de laborator etc. ; **pentru liceele agroindustriale și silvice** — efectuarea de lucrări din tehnologia cultivării plantelor, a creșterii animalelor domestice, lucrări de prevenirea și combaterea bolilor animalelor, executarea reparării unui subansamblu sau ansamblu de tractor, utilaj de îmbunătățiri funciare, mașini agricole, reglarea și pregătirea agregatelor pentru lucru, lu-

1. *Buletinul Oficial al Republicii Socialiste România*, Anul XIII, nr. 67, din 12 iulie 1977, p. 5.
2. *Idem*, p. 5.

crări din tehnologia exploatărilor forestiere și din cultura pădurilor etc. ; **pentru liceele economice și de drept administrativ** — elaborarea unor lucrări financiar-contabile, studiate de candidați în unitățile în care au efectuat instruirea practică, lucrări de analiză a indicilor de calitate a mărfurilor, efectuarea de preparate culinare și compunerea de meniuri pe baza fișelor tehnologice întocmite de candidați, cu specificarea valorii nutritive a alimentelor din compoziția preparatelor respective ; **pentru liceele sanitare** — efectuarea unor lucrări de protetică dentară, tehnici de îngrijire a bolnavului, analize medicale de laborator ; **pentru liceele pedagogice** — organizarea și desfășurarea unei activități didactice în clasă și în cadrul organizației de copii (lecții, acțiuni cu preșcolarii, cu „Șoimii patriei" sau cu pionierii) însoțite de planuri conspect și motivate din punct de vedere psihologic, pedagogic și metodic ; **pentru liceele de artă,** — la profilul muzică — executarea a trei piese instrumentale sau vocale din programa clasei a XII-a, la arte plastice și decorațiuni — executarea unei lucrări practice de ateliere (ceramică, textile, feronerie etc.), la coregrafie — executarea a cel puțin două dansuri, din care unul clasic, iar altul românesc sau contemporan. **Pentru absolvenții fostelor licee real-umaniste** transformate în licee industriale, agroindustriale și silvice, matematică-fizică, științe ale naturii, filologie-istorie, care în clasa a XII-a au studiat după planuri de învățămînt de tranziție, s-a admis ca lucrarea practică să fie susținută la meseria în care s-au pregătit, gradul de dificultate al lucrării urmînd să fie adecvat nivelului de pregătire al candidaților.

La Liceul de matematică-fizică „Ion Neculce", de exemplu, s-a avut în primul rînd în vedere ca temele stabilite să abordeze aspecte ale unor preocupări avansate ale tehnicii și științei contemporane. Menționăm din această categorie temele „Instalație de încălzire care folosește energia solară", „Sistem electronic pentru aprinderea motoarelor cu ardere internă", „Sistem de purificare a apei", „Aparat pentru verificarea diodelor S.C.", „Sirenă electronică", „Aparat pentru căutarea spirelor în scurtcircuit" etc.

Multe dintre lucrările practice ale absolvenților promoției 1978 se înscriu în vasta acțiune de autodotare, care se desfășoară în acest liceu în mod sistematic.

Laboratoarele liceului vor beneficia, astfel, de „Aparate pentru determinarea densității la lichide", „Manometre cu instalație pentru verificat presiuni și alimentat cu aer", „Aparate pentru obținerea grafică a funcției inverse", „Redresor fără transformator", „Alimentator autoprotejat", „Sursă de alimentare pentru U de 12 V și 24 V", „Generator de semnale Morse", „Tester pentru condensatori" ș.a.

La rîndul lor atelierele liceului vor primi pe această cale „Dispozitiv de desfacere a amortizoarelor", „Complet de vincluri", „Truse scule lăcătuș-montator, „Truse șurubelnițe mecanice". Pentru cabinete se vor executa noi tipuri de mobilier, adaptate exigențelor mereu crescute ale funcționalității acestora. Se va executa, de asemenea, un dispozitiv extrem de util pentru ștergerea semiautomată a tablelor și se va automatiza instalația de sonerie.

Începînd cu stabilirea temelor și continuînd pe toată durata execuției lucrărilor practice, elevii se bucură de sprijinul permanent, calificat și competent al cadrelor didactice. Inginerii care predau obiectele de specialitate și desenul tehnic îi ajută pe elevi să întocmească documentația tehnică, desenele, schemele de execuție, să descrie procesele tehnologice și tehnicile de lucru etc. În acest sens, pe lîngă biblioteca liceului și bibliotecile laboratoarelor și cabinetelor ei pun la dispoziția elevilor și lucrări din bibliotecile proprii. Liceul a convenit cu conducerea întreprinderilor patronatoare ca elevii să aibă acces și la bibliotecile acestora pentru documentare, la cabinetele tehnice etc. Atît inginerii cît și maiștrii instructori asigură îndrumarea continuă, sistematică a elevilor pe toată durata executării lucrării.

Avem convingerea că astfel concepută și realizată lucrarea practică își va demonstra eficiența ca probă de bacalaureat. Ea va pune candidații în situația de a-și valorifica în mod concret și creator pregătirea de specialitate dobîndită în liceu. De asemenea, ea va constitui un adevărat criteriu de apreciere a gradului de stăpînire a acestei pregătiri, a posibilității folosirii ei în activitatea viitoare.

Pregătirea absolvenților fiind concepută ca un tot unitar, în această nouă viziune examenul de bacalaureat este menit să verifice maturitatea de gîndire, puterea lor de sinteză și generalizare, capacitatea de a interpreta în mod științific fenomenele naturii, evenimentele social-politice și de a aplica în practica vieții, în producție, cunoștințele acumulate în anii de studii.

Probele scrise care se vor susține la fiecare profil au fost de asemenea cu rigurozitate stabilte în aceeași viziune. Avînd în vedere rolul învățămîntului liceal de a asigura educația adolescenților și tinerilor în spiritul dragostei față de patria noastră socialistă și locul pe care îl ocupă în acest proces complex limba și literatura română, produce o satisfacție generală prezența acestui obiect ca probă de bacalaureat pentru absolvenții liceelor de toate profilele. Credem că sînt extrem de bine selecționate și obiectele pentru cea de-a doua probă scrisă la fiecare profil. Ca urmare, atît prin specificul lucrării practice, cît și prin cel al celei de-a doua probe scrise se imprimă bacalaureatului, în mod vizibil, notele care îi conferă personalitate, îl fac să se desfășoare cu adevărat în funcție de profil.

Astfel conceput, **examenul de bacalaureat** — care se depreciase în mod evident în forma în care se menținea nejustifi-

cat — **devine un mijloc de verificare a pregătirii temeinice a absolvenților, de constatare și stimulare a capacității lor de a pune în aplicare cunoștințele și deprinderile dobîndite în școală.** Depinde acum foarte mult de comisiile de bacalaureat ca acest examen să urmărească în ce măsură absolvenții și-au însușit cunoștințele fundamentale, evitîndu-se atît de dăunătoarea goană după date, cifre și fapte neesențiale.

Ni se pare o măsură adecvată, pe linia perfecționării bacalaureatului, și faptul că două din cele trei probe se susțin scris. Așa cum s-a constatat cu prilejul concursurilor pentru admiterea în licee și mai ales în învățămîntul superior, probele scrise sporesc exactitatea și fidelitatea examinării, gradul ei de obiectivitate, înlătură suspiciunile, asigură candidaților posibilitatea unei exprimări reale a posibilităților lor și oferă comisiilor de examen prilejul să aprecieze mai exact unitatea dintre conținutul științific și de idei al răspunsurilor, nivelul politic al candidaților, corectitudinea exprimării, bogăția vocabularului utilizat, preciziunea termenilor de specialitate.

Prin susținerea lucrării practice, care se face oral în fața comisiei de bacalaureat, în care va fi cooptat în acest scop și un specialist din producție, candidații au prilejul să facă și dovada posibilităților lor de exprimare orală.

După părerea noastră, normele privind organizarea și desfășurarea examenului de bacalaureat în anul 1978 reprezintă o importantă contribuție la înfăptuirea prevederii Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973 privitoare la simplificarea și perfecționarea bacalaureatului. Învățămintele și concluziile ce se vor desprinde din aplicarea acestor norme și din continuarea căutărilor creatoare și a schimbului de opinii vor permite realizarea unui bacalaureat mereu mai puternic ancorat în realitățile învățămîntului nostru, ale societății noastre socialiste.

Un dialog despre inadaptarea școlară*

Învățămîntul de masă din Franța contemporană este supus unei critici necruțătoare de către autorii lucrării subintitulate *Cercul vicios al inadaptării școlare* — lucrare alcătuită prin gruparea pe probleme a răspunsurilor date de participanții la o anchetă.

Intenția de a fi demascate inadvertențele sistemului educativ școlar analizat se manifestă chiar din titlul cărții sau din titlurile cîtorva capitole, dintre care citäm: „Inadaptarea școlară este o realitate pentru o foarte mare populație de copii". „Copilul nu corespunde în mod necesar tiparului pregătit de școală", „Școala se adaptează inadaptării școlare, eternizînd-o".

Ideea care revine adesea — și în analiză cauzelor inadaptării și în conturarea unor măsuri reformatoare — este că întreaga strategie de limitare a fenomenului inadaptării școlare — dacă nu chiar de înlăturare a lui — este identică, în mod straniu, cu ceea ce *ar trebui gîndit și făcut pentru ameliorarea școlii* însăși, pentru toți elevii. De altfel, autorii pun sub semnul întrebării și conceptul de inadaptare, atît timp cît și criteriile în virtutea cărora un copil primește epitetul de inadaptat nu au fost definite precis în mod științific, legal, juridic.

Notele definitorii ale inadaptării școlare sînt deci numai parțial identificate. În primul rînd, se operează o delimitare de cadru istoric, legîndu-se inadaptarea de generalizare obligativității învățămîntului. Se relevă apoi contradicția dintre postulatul că școala este pentru toți copiii — care ar fi deci capabili să o parcurgă pînă la capăt — și faptul că aceeași școală are o structură piramidală, fiind puternic ierarhizată, pe nivele succesive, din ce în ce mai puțin cuprinzătoare de populație școlară.

Întreaga argumentare a participanților la dezbatere se axează pe demonstrarea *caracterului relativ* al considerării inadaptării. Astfel, dacă un elev pare neadaptat, în raport cu activitatea din clasă — deși s-ar putea pune și invers problema, a neadaptării sarcinilor din clasă puterii elevilor — inadaptarea *lui este trecută cu vederea dacă nu sînt afectate* rezultatele la învățătură; se tolerează tulburări de comportament, deficiențe caracteriale grave, dacă acestea lasă nestingherit succesul școlar, exprimat în note. În general, nota este un etalon unic de apreciere care nu poate măsura gradul de adaptare a elevilor la școală (*Ultimul elev din ultima clasă* este adaptat sau nu? Dar cel mai bun sportiv care abia are note de trecere? Dar promovatul care cade ulterior la examen?).

Se exprimă o opinie, cu aparență paradoxală, potrivit căreia elevul inadaptat ar avea, în fond, un comportament adaptativ: el este în curs de a face o tentativă de a se adapta, încearcă o modalitate proprie de răspuns la cerințele școlii. De aici și constatarea că, de la o etapă la alta, fenomenul inadaptării poate să se manifeste acut sau să dispară din viața aceluiași elev, după cum un copil considerat neadaptat la școală este adesea foarte normal în restul comportamentelor și relațiilor sociale.

În aceeași ordine de idei, se demonstrează faptul că școala promovează niște tipare, modele, ale elevului ideal. Orice abatere de la uniformitatea tipică duce la încriminarea factorilor educației și, mai adesea, la învinovățirea elevului care nu se conformează modelului — acesta din urmă fiind considerat perfect. Se propune deci, în lucrare, să se vadă în neadaptarea școlară mai curînd dovada incapacității noastre de a accepta că elevii se deosebesc între ei, neputîndu-se toți mula, simultan, modelelor preconcepute. Impasul se creează uneori cînd, față de exigențele net superioare ale școlii, în raport cu capacitățile adaptative ale copilului, el nu poate furniza comportări suple; acestui impas i se aplică eticheta — comodă — de inadaptare.

Consecință a unor cauze și condiții multiple, inadaptarea școlară nu poate fi abordată de o manieră simplificatoare; importantă este nu numai decalarea mecanismului prin care se ajunge la așa-zisa inadaptare, cît constituirea mult doritei „școli pe măsură".

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ

*) CLAUDE VEIL, GENEVIEVE, BEAUCHESNE, CATHERINE VEIL BARAT, *L'école folle*, Les Editions E.S.F., Paris, 1977.

MANUALELE ȘCOLARE — ADEVĂRURI ȘI CONTRAADEVĂRURI

— un dialog neîntrerupt —

(continuare din nr. 4/1978)

Interviu acordat REVISTEI DE PEDAGOGIE de prof. univ. dr. doc. ing. Suzana GÂDEA, ministrul educației și învățământului.

1. EXISTĂ O CONCEPȚIE NOUĂ, UNITARĂ, CARE STĂ LA BAZA NOILOR MANUALE? ÎN CE CONSTĂ ACEASTĂ CONCEPȚIE?

Concepția care stă la baza manualelor într-o anumită etapă de dezvoltare a școlii este organic integrată în ansamblul politico-ideologic pe care se fundamentează învățământul în acea etapă. Așa cum este știut, învățământul din România are ca temei de granit concepția revoluționară despre lume și viață a Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

Potrivit acestui program luminos, dezvoltarea învățământului — ca factor de bază al progresului general al societății — este concepută în strînsă legătură cu cerințele producției de bunuri materiale și ale activității spirituale. Avem sarcina de a realiza „perfecționarea instrucției publice de toate gradele, predarea în școli a celor mai noi cuceriri ale științei și culturii contemporane, legarea tot mai strînsă a întregului învățămînt de producție".

Pornind de la aceste sarcini din Program, partidul și statul nostru au adoptat măsuri corespunzătoare pentru așezarea pe baze noi, revoluționare, a învățământului de toate gradele, pentru legarea lui mai strînsă cu cercetarea și producția în vederea **formării multilaterale** a tinerei generații, corespunzător exigențelor revoluției tehnico-științifice contemporane.

„Putem afirma cu deplin temei — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — că dispunem în prezent de un sistem de învățămînt modern, care oferă cadrul optim pentru pregătirea la cel mai înalt nivel a tineretului patriei noastre, a oamenilor muncii, pentru formarea cadrelor de specialitate în toate domeniile de activitate ale construcției socialiste".

În prezent, problema esențială este aceea de a lua toate măsurile pentru **perfecționarea continuă a procesului de învățămînt**, acțiune care nu poate fi realizată fără îmbunătățirea substanțială a **planurilor de învățămînt**, a **programelor școlare**, a **manualelor**, fără **ridicarea nivelului pregătirii și perfecționării cadrelor**, a gradului de **dotare** al fiecărei instituții de învățămînt și educație.

Din această enumerare se poate vedea ușor că, **la baza manualelor, stă concepția unitară a întregului conținut al învățămîntului**, a modernizării sale, care are drept **piatră unghiulară integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, sporirea valorii sale educativ-formative**, pentru a da țării cetățeni de nădejde care să-și poată îndeplini în cele mai bune condițiuni sarcinile de mare răspundere ce le vor reveni în orice sector al construcției socialismului din patria noastră. Numai așa se poate vorbi de eficiența socială a învățămîntului, de creșterea rolului învățămîntului „în accelerarea tuturor sectoarelor vieții economico-sociale".

Planurile de învățămînt — elementul cel mai stabil al conținutului învățămîntului — asigură atît pregătirea întregii generații într-o concepție unitară pe durata învățămîntului general obligatoriu de 10 ani, cît și diversificarea și accentuarea pregătirii în specialitate, mai ales în treapta a II-a a liceului. De asemenea, ele sînt astfel concepute încît să permită tinerilor însușirea cunoștințelor teoretice și practice necesare continuării studiilor sau integrării imediate în producție. La învățămîntul liceal, de pildă, în funcție de profilul liceului, din totalul orelor, se afectează, în medie 48% pregătirii de bază (matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, geografiei, limbii române și limbilor străine, istoriei, științelor sociale, educației fizice etc.), 21% disciplinelor de specialitate și 31% instruirii practice. La toate profilurile de licee au fost introduse biologia și geografia, iar chimia la cele industriale și de matematică-fizică, urmărindu-se, ceea ce arătam și mai înainte, să se asigure **pregătirea fundamentală comună**, îndeosebi în treapta I, a tuturor elevilor indiferent de tipul și profilul liceului. Prin această structură a planurilor de învățămînt se poate atinge obiectivul din Programul partidului ca „absolventul de liceu să aibă cunoștințe multilaterale pentru a putea trece, cînd apare necesitatea, în diferite domenii de activitate ale industriei, agriculturii, economiei și în alte sectoare ale societății noastre socialiste, ceea ce constituie o schimbare calitativă în caracterul diviziunii muncii, contribuind la dezvoltarea liberă a personalității umane".

Acționînd în direcția stabilității planurilor de învățămînt, ținînd seama de faptul că **„învățămîntul este un proces revoluționar"** care trebuie să țină seama de rapiditatea cu care se dezvoltă știința, cunoașterea umană în general, militäm constant pentru **adaptarea programelor** la dinamica dezvoltării societății, științei, tehnicii și culturii contemporane. Obiectivele generale și specifice ale fiecărei programe școlare, conținutul ei tematic, trebuie să reflecte cerințele de pregătire a forței de muncă corespunzător atît cerințelor planului cincinal, cît și cu acelea ale programului de dezvoltare economico-socială a țării în perspectivă.

Avînd în vedere necesitatea de a perfecționa continuu conținutul învățămîntului, pe baza orientărilor stabilite de „Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste în domeniul ideologic și cultural-educativ", ministerul a desfășurat o amplă acțiune de perfecționare a conținutului programelor școlare, urmărind : **abordarea problematicii fiecărei discipline într-o concepție unitară de la clasa I pînă la clasa a XII-a ; actualizarea conținutului cu cele mai noi date ale cercetării științifice din domeniul disciplinei ; înlăturarea repetărilor, a paralelismelor, a suprapunerilor și realizarea unei corelații mai bune între discipline în scopul evitării supraîncărcării elevilor ; eșalonarea judicioasă a cunoștințelor pe ani de studiu și cicluri de învățămînt ținînd seama de caracterul lor operațional, de posibilitățile de însușire ale elevilor la nivelul fiecărei vîrste ; întărirea caracterului practic-aplicativ și educativ al tuturor disciplinelor.**

Colective largi de cadre didactice și specialiști din cercetare au examinat timp de aproape doi ani conținutul programelor și au elaborat noi programe pentru principalele obiecte de învățămînt : limba română, limbi străine, istorie, științe sociale, matematică, fizică, chimie, biologie, discipline tehnologice. În cadrul acestei acțiuni, s-a realizat o mai bună corelare între disciplinele care asigură pregătirea fundamentală de bază și disciplinele tehnice și tehnologice care asigură pregătirea de specialitate.

Considerăm pozitiv faptul că la activitatea de elaborare a programelor au fost atrase și colectivele de autori, asigurîndu-se, și prin aceasta, transpunerea unitară a concepției programelor în conținutul manualelor școlare. Iată, deci, primul pas, spre realizarea unor manuale moderne, elaborate într-o concepție unitară. Evident că aceasta nu reprezintă totul. Pe lîngă aplicarea concepției programelor în structura manualelor, acestea trebuie să aibă un **nivel științific ridicat**, să prezinte cunoștințele **clar și accesibil**, să faciliteze **dezvoltarea capacităților de cunoaștere** și de **muncă intelectuală independentă** ale elevilor, să stimuleze **dorința pentru studiu, cutezanța în gîndire**, să aibă o **ținută grafică** corespunzătoare. Tocmai, de aceea, în prezent sîntem preocupați de modernizarea manualelor, de perfecționarea conținutului lor științific, politico-ideologic, practic-aplicativ și pedagogic, sarcină care nu este ușoară. În acest scop, a fost inițiat și concursul pentru manualele școlare. Urmărim ca, în viitor, **cele mai reușite manuale**, a căror eficiență a fost validată de practica școlară, **să fie folosite ca manuale unice, pe o perioadă de cel puțin 5 ani, revenind profesorului sarcina să actualizeze datele, corespunzător cerințelor fiecărei discipline.**

Prin ele însele, programa și manualul pot fi instrumente utile în procesul învățării, dar nu rezolvă integral problemele formative ale învățămîntului. Rolul hotărîtor revine învățătorului și profesorului. De aceea punem un accent deosebit pe activitatea de perfecționare a cadrelor didactice, pe cunoașterea de către acestea a concepției care stă la baza programelor și a manualelor școlare. Avem în acest sens, un program amănunțit de perfecționare a învățătorilor și profesorilor, care va fi realizat în vara acestui an.

2. ÎN CE STADIU SE AFLĂ TRANSPUNEREA ÎN VIAȚĂ A NOII CONCEPȚII ?

Tot ceea ce am arătat în legătură cu perfecționarea conținutului învățămîntului se află într-un stadiu înaintat. Ne mai despart doar cîteva luni de începerea unui nou an școlar. Programele tuturor disciplinelor au fost elaborate și date colectivelor de autori încă din luna februarie. Sub îndrumarea redacțiilor de specialitate ale Editurii didactice și pedagogice, colectivele de autori au elaborat majoritatea manualelor planificate pentru anul școlar 1978/1979. Ținînd seama de unele sugestii întemeiate ale cadrelor didactice și ale presei, s-a luat măsura ca manuscrisele manualelor tehnice de specialitate să fie verificate încă o dată de specialiști cu înaltă competență profesională pentru a evita încărcarea excesivă a acestora cu noțiuni și date, repetările și suprapunerile, pentru a asigura prezentarea accesibilă a cunoștințelor.

Pînă în prezent, din cele 939 titluri, au fost elaborate și trimise în tipografii 655 titluri, din care au apărut 255. Ritmul de elaborare și de tipărire nu ne satisface. De aceea, ministerul nostru a luat măsuri pentru urgentarea elaborării manualelor restante, pentru grăbirea tipăririi celor elaborate, cu sprijinul Centralei industriei poligrafice, Consiliului Culturii și al Educației Socialiste. Săptămînal, examinăm ritmul de editare a cărții școlare, pentru a interveni operativ în rezolvarea dificultăților ce apar în asigurarea manualelor necesare în noul an școlar.

Este de înțeles că acordăm prioritate manualelor noi, originale. **În viitorul an școlar, elevii vor dispune de manuale noi de matematică la clasele de început I, a V-a și a IX-a, de manuale de fizică elaborate într-o concepție modernă la clasele a VI-a și a IX-a, a X-a și a XI-a, de noi manuale de chimie pentru clasele a IX-a, a X-a, a XI-a și a XII-a, de biologie la clasele a X-a, a XI-a, a XII-a, de geografie pentru clasele IX-XII, de manuale noi sau actualizate pentru istorie și științele sociale, precum și de manuale revizuite la marea majoritate a disciplinelor tehnologice de specialitate. Se poate spune că, practic, au fost aduse îmbunătățiri întregului conținut al învățămîntului.**

Efortul făcut de minister pentru elaborarea și tipărirea la timp a programelor și manualelor școlare va trebui împlinit de strădania cadrelor didactice de a-și însuși concepția în care sînt elaborate, de a pregăti materialul didactic necesar predării, de **preocuparea inspectoratelor școlare și a unităților de difuzare a cărții pentru a asigura aprovizionarea tuturor școlilor cu manualele necesare.**

Ministerul Educației și Învățămîntului se preocupă și de îndeplinirea măsurilor pentru ca programele și manualele să ajungă la timp în școli, la cadrele didactice. În acest scop, pe lîngă impulsionarea elaborării și tipăririi manualelor, **a editat catalogul manualelor valabile și instrucțiunile de difuzare a acestora, a stabilit un sistem de informare a cadrelor care au misiunea de a aplica noua concepție a programelor și manualelor.**

În lunile ce vor urma se vor organiza instructaje de 2—3 zile cu inspectorii de specialitate ai inspectoratelor școlare județene în care se vor dezbate noile programe și manuale și se vor da îndrumări de aplicare a acestora.

Pe baza unui program detaliat se va desfășura, pînă la începerea noului an școlar, pregătirea învățătorilor care vor preda la clasa I și a profesorilor care vor preda matematica la clasele a V-a și a IX-a.

Pregătirea se va organiza în trei etape :

a) Pe plan central, se va organiza instruirea lectorilor care vor conduce pregătirea învățătorilor și profesorilor.

La această pregătire, organizată la I.C.P.P.D. București, vor participa profesorii de matematică de la liceele pedagogice care vor asigura pregătirea învățătorilor, inspectorii metodiști de matematică de la inspectoratele școlare județene și alte cadre didactice, care vor asigura pregătirea profesorilor, ce vor preda la clasele a V-a și a IX-a.

b) Pe plan județean, inspectoratele școlare, cu sprijinul liceelor pedagogice, al institutelor de învățămînt superior și al filialelor I.C.P.P.D., vor organiza, în timpul vacanței de vară, instruiri cu durata de 4—6 zile, la care vor participa toți învățătorii și profesorii care vor preda, în anul școlar 1978/1979, la clasele I, a V-a și a IX-a.

c) Înainte de începerea anului școlar, cu prilejul consfătuirilor cadrelor didactice, precum și în vacanțele de iarnă și de primăvară ale anului școlar viitor, în cadrul cercurilor pedagogice se vor organiza dezbateri concrete, referitoare la noile programe și manuale, precum și la problemele care vizează predarea materiei în trimestrul următor.

În același timp, presa pedagogică va fi antrenată să-și aducă contribuția la popularizarea concepției în care sînt elaborate programele și manualele, la explicitarea lor detaliată pentru cadrele didactice și părinți.

3. ÎN LUMINA ORIENTĂRILOR CONFERINȚEI NAȚIONALE A PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN PRIVIND TRECEREA LA O NOUĂ CALITATE, ÎN CE CONSTĂ NOUA CALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT? CE PONDERE VOR AVEA NOILE MANUALE ÎN ASIGURAREA ACESTEI CALITĂȚI?

De fapt, tot ce am spus pînă acum înseamnă preocuparea pentru a asigura o nouă calitate în învățămînt. Este știut că eficiența unui sistem de învățămînt se judecă, în principal, după calitatea oamenilor pe care îi formează.

„Patria noastră — spunea tovarășul **Nicolae Ceaușescu** la Conferința Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România — a ajuns la un asemenea stadiu de dezvoltare încît extinderea cercetării tehnico-științifice și introducerea rapidă în practică a rezultatelor ei, constituie factorul determinant al progresului ei multilateral, al edificării societății socialiste multilateral dezvoltate. În realizarea acestui obiectiv un rol de seamă îl au cadrele, specialiștii, muncitorii de înaltă calificare".

Este limpede pentru noi toți că ceea ce ni se cere în prezent este să facem totul pentru asigurarea pregătirii unor cadre cu un larg orizont de cunoaștere, stăpîne pe știință și tehnică, cu o mare capacitate de creație, animate de profunde sentimente patriotice, de devotament și dăruire față de patria noastră socialistă, față de Partidul Comunist Român, capabile să ducă pe noi culmi de progres și civilizație, România socialistă.

În acest context, un loc important îl ocupă manualele școlare care trec printr-un proces profund de perfecționare, proces în cadrul căruia punem accent atît pe cuprinderea a tot ceea ce este mai nou în fiecare disciplină, în fiecare specialitate, pe împletirea mai strînsă a învățămîntului cu cercetarea și producția, cît și pe caracterul lor formativ-educativ. Am putea spune că, în noile manuale, **concomitent cu grija pentru selectarea informației, ne preocupăm de sporirea valorii lor formative, considerînd că manualul este prima carte de deschidere a orizontului de cunoaștere dar și primul îndrumar în însușirea tehnicilor de muncă intelectuală, în dezvoltarea capacității și a spiritului de creație al elevilor.**

Bineînțeles că **dezvoltarea capacității de creație nu depinde numai de manual ci, în principal, de măiestria pedagogică a educatorului, de modul în care acesta știe să folosească manualul pentru atingerea obiectivelor educaționale ale sistemului nostru de învățămînt.**"

* * *

Așa cum reiese din răspunsurile date întrebărilor noastre de prof. univ. dr. doc. ing. **Suzana Gâdea,** ministrul educației și învățămîntului în noua viziune de elaborare a manualelor școlare, un criteriu de importanță maximă devine „actualizarea datelor în cadrul fiecărei discipline". În acest context, un rol sporit revine profesorului și învățătorului, dar și autorului (colectivului de autori) de manuale școlare. Iată de ce, întrebarea :

„— După ce ați realizat un manual — adoptat apoi de editură — vă preocupă, în continuare, opinia beneficiarului, urmăriți reacția acestuia, felul în care e primit ? Culegeți observații, propuneri, sugestii în legătură cu el sau, pur și simplu, uitați toată sudoarea elaborării și dormiți liniștit, cu conștiința împăcată ?", adresată profesorului reșițean **Iosif Barna,** rămîne în întregime valabilă. Iată răspunsul acestuia la întrebarea noastră :

În ce mă privește, am considerat întotdeauna că elaborarea unui manual e numai un început. La fel de importantă ca elaborarea lui, este supravegherea îndeaproape a evaluării lui didactico-științifice. Din acest punct de vedere, după elaborarea propriu-zisă, n-am crezut nici o clipă că mi-am încheiat munca și că pot dormi liniștit. Am procedat astfel în cazul tuturor manualelor, poate mai puțin la primul meu manual, **dar foarte mult la toate celelalte.** Am fost mereu la curent cu ecoul beneficiarului și am ținut seamă de acest ecou în realizarea edițiilor următoare. Astfel, în cazul manualelor de **fizică** de clasa a VII-a, încă în uz, Editura didactică și pedagogică a difuzat **100 de exemplare din ediția I în trei județe.** Încă în perioada de elaborare, am avut la îndemînă 15 referate și observații de la 15 beneficiari, din care — se înțelege — am ținut seamă în elaborarea ediției.

În cazul celorlalte manuale, am avut întîlniri și cu profesorii pentru a culege, după două trimestre școlare, impresii, observații, recomandări. Observațiile acestora, îndeosebi de natură metodică, urmăreau eficiența manualului în raport cu intenția autorului. Reproșul cel mai important — la manualul de clasa a VII-a, ediția **1975** — a fost că am descris unele experimente pentru care nu există o dotare generalizată în școli ; am conceput totuși aparate care puteau fi improvizate cu oarecare ingeniozitate, fără mari dificultăți ; acestea nu au dat rezultate pînă la urmă. În fond despre ce era sau este vorba ? Introdusesem în manual o problemă importantă — prevăzută dealt-

minteri și în programă pentru prima oară — privind **măsurarea accelerației.** Și cu toată importanța însușirii ei de către elevi, la ediția a II-a, am renunțat, renunțînd astfel la una din cerințele exprese ale programei de gimnaziu, pentru ca totul să fie dedus de elevi, pe bază de experiment. Astfel, **fără această lecție,** a apărut manualul în vara anului 1977. S-a menținut **legea dinamicii,** dar s-a renunțat la baza experimentală. Unii spuneau că „legea a II-a a dinamicii nu trebuie studiată în clasa a VII-a". Eu susțineam în continuare că **trebuie** și, consultînd manuale pentru clase (și vîrste școlare) similare în limbile rusă, engleză, germană, franceză, am constatat că, în manualele existente în aceste limbi, legea a V-a a dinamicii figura, **semn că putea fi asimilată, că nu era grea pentru ciclul școlar gimnazial.** Dacă Întreprinderea **Didactica** ar fi proiectat și realizat dintru început un **acceleremetru funcțional,** atît profesorii cît și cercetătorii s-ar fi convins de îndată — lucru de care eu sînt ferm convins, din practică proprie, de aceea îl repet — că legea aceasta poate fi înțeleasă, însușită de către elevi".

— Dacă înțeleg bine, intervine un decalaj între curajul informațional al manualului — uneori al programei chiar în cazul citat de dv. — și voința (sau teama ?) unor cadre didactice de a nu da prea mult elevului... Sau, altfel spus, unii consideră dificil ceea ce alții consideră că e ușor, că poate fi totuși învățat fără dificultăți... Ce părere aveți, tovarășe prof. Barna ?

Trebuie să fim sinceri pînă la capăt, eu susțin că nu toți oamenii școlii cunosc bine, în profunzime, spiritul programei și nu fac întotdeauna eforturi înspre autoperfecționarea lor — inclusiv în detectarea exigențelor preconizate de un manual la un moment dat — pentru a oferi elemente suficient de valoroase în vederea ameliorării programelor și manualelor".

Iată, așadar, sugestia primordială a prof. Iosif Barna și a atîtor alți profesori — autori sau neautori de manuale — : **perfecționare, ameliorare.** Dar ca să propui să se perfecționeze lucrurile, trebuie să militezi tu însuți pentru perfecționare, să fii la curent cu tot ce e nou, să nu te sperii de acest nou, să-l înțelegi profund și să-l oferi **simplu** subiecților educați. Credem că, în acest sens, una din măsurile recente — valoroase ! — ale Ministerului Educației și Învățămîntului — enunțată în interviul acordat **Revistei de pedagogie** de tovarășa ministru Suzana Gâdea — este **familiarizarea învățătorilor și profesorilor cu spiritul noilor programe și manuale școlare.**

„Rolul hotărîtor revine învățătorului și profesorului. De aceea — spunea tovarășa ministru Suzana Gâdea — **punem un accent deosebit pe activitatea de perfecționare a cadrelor didactice, pe cunoașterea de către acestea a concepției care stă la baza programelor analitice și a manualelor școlare. Avem, în acest sens, un program amănunțit de perfecționare a învățătorilor și profesorilor, care va fi realizat în vara acestui an".**

În ce o privește, **Revista de pedagogie,** ca tribună a cercetării pedagogice, a științei educației în acțiune, rămînînd deschisă tuturor sugestiilor și recomandărilor, va continua fără încetare dialogul pe tema programelor și manualelor școlare. Începînd cu numărul următor (6/1978) vor fi prezentate **pe larg noile programe și manuale de matematică și fizică** la aclasele : I, V, IX, XI. Ministerul își va preciza intențiile, va supune discuției și pregătirii opiniei publice noile repere conceptuale, viziunea metodică, esențialmente nouă, pe baza căreia sînt concepute și realizate noile programe și manuale școlare. Colectivul, colectivele de autori, comisiile pe discipline vor întreprinde un excurs larg științific și metodic abordînd principalele aspecte științifico-didactice și practic-aplicative pe care se axează această **așezare a manualelor școlare pe baze noi.**

Conducătorul partidului și statului nostru, în Cuvîntarea sa la Conferința U.A.S.C.R., din 25 februarie 1978, arăta în acest sens următoarele :

„...se impune să acordăm — spunea tovarășul Nicolae CEAUȘESCU — o atenție sporită conținutului manualelor și cursurilor, al căror nivel trebuie să corespundă cerințelor actuale, să reflecte continuu noile cuceriri ale științei și tehnicii, ale cunoașterii din toate domeniile de activitate. Din păcate, mai avem manuale al căror conținut este rămas în urmă, învechit ; se mai predau cursuri ce cuprind teze științifice și tehnice de mult depășite".

Cuvintele de mai sus reprezintă mai mult decît o dreaptă critică la adresa a tot ce ține de o „calitate" veche a manualelor, un **îndemn generos la lucru.** Ele se constituie totodată ferm și limpede ca o sarcină nobilă, ca o nouă cale de a descoperi și apăra **adevărul** și, odată cu el, viitorul școlii românești, adică al societății noastre de mîine. A răspunde acestei mari sarcini, acestei active chemări, înseamnă a fi solidari totodată cu acest viitor, prezenți în viitor care — prin școală — **începe azi.**

Interviuri consemnate de

Constantin Crișan

(În numerele următoare revista va publica, pe cicluri de discipline, principiile și ideile de bază, ale noilor programe și manuale școlare).

STIMULAREA STUDIULUI INDIVIDUAL CONTINUU AL TUTUROR CADRELOR DIDACTICE

Prof. VASILE COȚOFREI
directorul Școlii generale Dumbrăvița, Botoșani

Discuțiile purtate pînă acum pe marginea îmbunătățirii sistemului de perfecționare a cadrelor didactice * au evidențiat o serie de propuneri bune, care luate în considerație ar putea contribui la realizarea a ceea ce se cere de fapt de la restructurarea sistemului de perfecționare : **disciplinarea** activității de perfecționare, în sensul asigurării unui caracter continuu al studiului individual, cuprinderea **tuturor** cadrelor didactice în sistemul de perfecționare, **acordarea gradelor didactice în funcție de rezultatele concrete din munca cu elevii și din activitatea din afara școlii,** stimularea cadrelor didactice în munca de înlăturare a improvizației, a comodității, lupta împotriva cazurilor de ocolire a greului din munca didactică, neliniște creatoare pînă la găsirea celor mai bune soluții pentru rezolvarea sarcinilor, adică transformarea tuturor formelor de perfecționare în forme permanent active și, ca un corolar, **așezarea normelor echității socialiste la loc de cinste în acordarea gradelor didactice, în aprecierea, selecționarea și promovarea cadrelor didactice.**

Numai printr-o atitudine lipsită de complezență față de neajunsurile ivite la locurile noastre de muncă, se vor putea aduce îmbunătățirile dorite de toate cadrele didactice în acest important domeniu de activitate. Cu riscul de a relua unele idei, sau de a repeta ceea ce au spus autorii articolelor publicate (repetarea este voită și are ca scop să atragă atenția asupra unor constatări pe care le considerăm reale), vom aduce, în rîndurile de față, cîteva completări, din dorința sinceră de a ne face ecoul părerilor colegilor noștri, de a prezenta stări de lucruri cunoscute, trăite, care să folosească intenției de schimbare a opticii formelor de perfecționare, în general, și a gradelor didactice în special. Fără să supradimensionăm efectele negative ale sistemului actual de acordare a gradelor didactice, susținem ideea că **posesorii unor grade didactice ar trebui să manifeste mai multă răspundere față de modul cum își îndeplinesc sarcinile** și, ca urmare, față de locul pe care-l ocupă în aprecierea colectivului din care fac parte.

Avem toată considerația față de colegii noștri (posesori, sau nu, de grade didactice) care-și clădesc personalitatea prin rezultate exemplare în muncă, primim cu bucurie orice recomandare a directorului, a inspectorului, a colegului bine informat, dar avem o reținere firească față de pretențiile celor care cred că știu și fac de toate, fără ca rezultatele din munca cotidiană cu elevii să-i susțină. Iată de ce, cu voia cititorilor acestor rînduri, ne exprimăm ideile, rugînd colegii să sacrifice puțin timp, încercînd să găsească răspunsurile la întrebările de mai jos, cu referire specială la colectivul didactic în care lucrează, sau la colectivele apropiate pe care le cunosc. Parte din răspunsurile la aceste întrebări vor constitui carențe ale actualului sistem de perfecționare, susceptibil de îmbunătățire :

1. — Cînd începe candidatul pregătirea pentru examenul de grad ? (definitivare și gradele II, I). În preajma examenului, sau cu mulți ani înainte ? Colectivul didactic, școala, elevii simt un sprijin din partea celui înscris la grad, în sensul unei activități calitative deosebite, sau candidatul este scutit de alte sarcini (chiar legate de munca la catedră : dirigenție, activități pionierești, colaborarea cu familia etc.), pentru a i se oferi posibilitatea... să se pregătească pentru grad ?

2. În colectivul dv. aveți colegi cu grade didactice II și I. Ce loc ocupă școala dv. în ierarhia școlilor fruntașe ? Care sînt rezultatele elevilor în ultimii trei ani la concursurile de admitere la licee și facultăți ?

3. Din cei respinși la grade (ne referim la examene, nu la inspecții speciale), care credeți că ar fi meritat (prin prisma rezultatelor din munca cu elevii) să primească gradul ? Dar din cei care au gradul, care nu și-l justifică ? (În acest sens, confruntați aprecierile anuale din ultimii trei ani).

4. Cum explicați atitudinea de recul a unor cadre didactice foarte apreciate de conducerea școlii, organele de control, părinți, colegi, cînd este vorba să se înscrie la examenul de definitivare și obținerea gradelor didactice ?

5. Cîte din lucrările susținute de colegii dv. la obținerea gradului I, sau din preocupările premergătoare inspecției de specialitate pentru gradul al II-lea, își găsesc aplicare și acum ?

6. Cum explicați susținerea multora că examenul pentru gradul al II-lea este mai ușor decît gradul definitiv, iar gradul I este mai ușor decît II ?

* Vezi „Revista de pedagogie", nr. 5/1976, p. 60—62, 1, 4/1978 (dezbaterea referitoare la *Gradele didactice și perfecționarea procesului de învățămînt*).

7. Aţi observat la colegii dv., după promovarea examenelor de grad, o continuă poftă pentru studiu individual de specialitate, politico-ideologic şi psiho-pedagogic sau unii şi-au permis o perioadă de relaxare după examen ? Mai lungă, mai scurtă, pînă la următorul examen de grad, pînă la pensionare ?

8. Dacă n-aţi şti dinainte pe toţi posesorii de grade din şcoală, i-aţi putea „ghici" după rezultatele muncii lor ?

Am enunţat cîteva întrebări ale căror răspunsuri evidenţiază faptul că **în acordarea gradelor didactice trebuie să se aibă în vedere în primul rînd rezultatele muncii cu elevii.** Avantajele, morale şi materiale, ale posesorilor de grade didactice sînt cunoscute fiind stipulate de către Statutul personalului didactic şi celelalte acte normative (retribuţie majorată, prioritate la transfer, concurs etc.). Este un motiv în plus pentru găsirea posibilităţilor ca acordarea acestor grade să se facă cît mai echitabil, înlăturînd orice urmă de subiectivism. Şi aceasta se poate face numai cu adeziunea deplină a opiniei colegilor, aprobarea consiliului profesoral a organelor de control, adică la locul de muncă al candidatului.

Altă problemă pe care o ridicăm este aceea a programelor pentru examene.

Ce materiale parcurge candidatul înscris la examenele de grad, pe ce pune accent, ce neglijează în pregătirea sa ? Candidatului i se cere o triplă pregătire : de specialitate, politico-ideologică şi psihopedagogică. Dacă problema pregătirii politico-ideologice este bine rezolvată de programele de perfecţionare, rezultate bune obţinîndu-se în această direcţie şi datorită faptului că toate cadrele didactice au posibilitatea tot timpul anului să studieze prin diversele forme ale învăţămîntului ideologic, pregătirea de specialitate, şi cea pedagogică, comportă discuţii. Fără îndoială că aceste discuţii trebuie făcute pe obiecte de învăţămînt, ceea ce nu stă în intenţia şi nici nu-i de competenţa noastră. Vom face totuşi cîteva observaţii pe marginea unora din aceste programe de perfecţionare :

I. Majoritatea programelor verifică aspectul informativ al pregătirii candidaţilor, ceea ce nu solicită din partea candidatului interes în ceea ce priveşte perfecţionarea sa metodică şi pedagogică în intervalul dintre examenele pentru grade. La aceasta adăugăm faptul că multe din cunoştinţele solicitate de programe sînt, aşa cum au subliniat şi alţi autori — inoperante în cariera didactică. Fără îndoială că ne dăm perfect de bine seama de importanţa culturii generale bine pusă la punct a fiecărui cadru didactic, dar, indirect, se neglijează tocmai ceea ce ar trebui să stea pe primul plan.

2. În cazul programei de **limbă şi literatură română,** de exemplu, la specialitate, diferenţierile între programa pentru gradul al II-lea şi definitivat sînt puţin evidente la **limba română** şi inexistente pentru **literatura română.** Şi nici nu poate fi altfel atît timp cît este vorba de exament teoretic şi la un grad şi la altul. Acest lucru avantajează pe cei care au avut „şansa" să lucreze în învăţămîntul liceal, ale căror cunoştinţe căpătate în facultate se reactualizează odată cu predarea la clasă. Pentru cei din învăţămîntul gimnazial, sarcinile de predare fiind altele, prezentarea la examen începe cu revederea notiţelor de la facultate, cu recitirea operelor, a tratatelor etc. Şi în felul acesta aportul constructiv al cadrelor didactice în direcţia problemelor care frămîntă şcoala nu este stimulat.

3. Dacă în general cerinţele examenelor sînt aproape aceleaşi, poate că ar trebui reţinută şi ideea ca să nu se mai facă diferenţiere între profesori categoria I şi a II-a (în privinţa subiectelor pentru examen), mai ales că viaţa ne-a condus la constatarea că în şcoli sarcinile sînt unice, ele nu pot fi divizate pe categorii de profesori şi nici pe categorii de localităţi, rurale sau urbane. Aceasta cu atît mai mult cu cît mulţi profesori categoria a II-a au fost puşi în situaţia de a preda în prima treaptă de liceu, iar în viitor se pune problema generalizării învăţămîntului liceal. Aceasta cel puţin la unele obiecte, dacă nu la toate (în cazul limbilor străine situaţia este mai dificilă).

4. În programele pentru învăţători citim la **limba română** şi **aritmetică** aproape aceleaşi teme şi la examenul de definitivare şi la cel de grad, deşi sînt atîtea probleme care ar putea fi puse în faţa candidaţilor, spre rezolvare, în interesul creşterii eficienţei în învăţămîntul primar.

5. Lucrările pentru gradul I la toate obiectele ar trebui să conţină (chiar şi în titlul temei) exemplificări din experienţa didactică la clasă sau şcoala cutare, asigurînd aplicarea ideilor în practică.

Se înţelege deci că schimbîndu-se optica examenelor şi a tuturor formelor de perfecţionare, cu accent pe latura practică (care, se înţelege, are ca suport o prealabilă pregătire teoretică de specialitate şi metodică) se va modifica şi conţinutul programelor.

O problemă deloc lipsită de importanţă şi pe care ar fi trebuit s-o discutăm la începutul articolului, dacă ne-am fi condus după stringenţa ei, este aceea a **perfecţionării cadrelor didactice care predau discipline tehnice şi a maiştrilor-instructori.** Am fi nedrepţi cu noi înşine, cu cadrele didactice de profesie, adică cu cei care au absolvit o facultate cu profil pedagogic, dacă nu am arăta că foarte multe lipsuri în activitatea educativă din şcoli se explică şi prin faptul că aceste disci-

pline sînt predate de către cadre care vin din industrie sau din alte domenii de activitate, cadre care nu dovedesc o pregătire metodică, psihologică, pedagogică, corespunzătoare sarcinilor majore ale școlii și cu o activitate, de cele mai multe ori, redusă la informarea elevilor sub raportul conținutului de idei al lecțiilor. Nu este vorba de superioritate sau de inferioritate în cariera didactică, ci de cu totul altceva : în lipsa altor cadre, asemenea cadre sînt menținute să predea (mai ales în învățămîntul liceal și profesional) ani de-a rîndul, așa cum se pricep, și de aici acreditarea ideii (vai !) că în învățămînt merge oricum și că această meserie este cea mai ușoară. Fără a scade cu nimic din prestigiul cadrelor tehnice care s-au titularizat în învățămînt și au obținut definitivarea, trebuie să remarcăm că, în foarte multe situații, greul cade tot pe cadrele didactice de profesie din școală, obligate să suplinească existența unor lipsuri mai ales sub raport educativ în colectivele de elevi, unde predau cadre tehnice sau maiștri-instructori fără baza de normă în școală ; (se cunosc dese situații de neprezentare la ore a profesorilor, uneori motivate — necorelare între orarul școlii și programul întreprinderii — alteori nemotivate, se mai întîlnesc situații cînd conducerile de școli nu verifică suficient comportarea morală a cadrului chemat să predea, bucuroase că au găsit posibilitatea „acoperirii" catedrei respective, încît cadrele tehnice și inginerești investite cu calitatea de pedagog nu sînt întotdeauna din rîndul celor mai buni, se pot oricînd constata grave și repetate abateri de la regulamentul școlar privind notarea la finele trimestrului, a întregii clase, aproape, etichetări negative ale elevilor, scăparea lor de sub control etc.) Cu atît mai mult se pune problema în cazul maiștrilor-instructori fără studii complete (unii cu școală profesională și cu liceul încă neterminat, sau chiar numai cu liceul terminat) din școlile generale, licee, case ale pionierilor și șoimilor patriei etc., care, cu toată bunăvoința lor, nu pot rezolva corespunzător sarcinile mereu crescînde ale unui învățămînt de calitate, rămînînd să creadă că timpul le va permite atestarea în profesia de educator. (Oare este posibilă o astfel de atestare ?). Deoarece pentru elev, pentru părinte, cel ce se află la catedră este tot „tovarășul profesor" sau „tovarășul diriginte", indiferent dacă este sau nu cu norma în învățămînt, dacă are sau nu studii complete, care ar fi soluția ? Avînd în vedere sarcinile puse în fața învățămîntului liceal, profesional, a școlii în general, recunoscînd aportul pe care-l pot aduce cadrele tehnice privind legarea învățămîntului de practică, la formarea de cadre bine pregătite profesional pentru economia noastră națională, luîndu-se în considerație necesitatea mereu sporită de cadre de specialitate pentru liceele pe profiluri, **considerăm necesar ca la facultățile tehnice, în ultimul an de studii, să se introducă, fie și facultativ, cursuri de psihologie, pedagogie, metodica predării, pentru viitorii ingineri care ar dori să îmbrățișeze cariera didactică.** Ceea ce se încearcă abia după ce aceștia ajung la catedră (cicluri informative de expuneri, atragerea la formele de perfecționare organizate de școală, inițierea lor „din mers" etc.) este și insuficient și formal. De asemenea, **la nivelul ministerelor sau al județelor, în funcție de tipurile de licee existente, ar trebui rezolvată problema titularizării cadrelor tehnice,** așa încît organizarea provizorie a catedrelor să nu fie concepută nici măcar cîteva zile după începerea anului școlar.

Pentru cadrele existente deja în învățămînt, vacanțele elevilor ar trebui folosite pentru cursuri intensive de inițiere organizate la nivelul filialelor CEPEIT.

Despre celelalte forme de perfecționare a cadrelor didactice, toate opiniile merg spre aceeași direcție : recunoscînd, în general, fomalitatea multora din ele, concretizată în întocmirea unui proces verbal și susținerea unei activități, de cele mai multe ori, regizate, **se simte nevoia găsirii unor posibilități care să asigure, prin aceste forme de perfecționare, acea efervescență creatoare atît de necesară în fiecare școală și pentru toate cadrele didactice, fără excepție.** După opinia noastră, interesul acestor forme este mai ales să evidențieze lacunele din munca elevilor, a cadrelor și să găsească căile de remediere a lor. În acest sens, sîntem de acord cu ideea că o activitate model nu trebuie să ascundă asistenței lipsurile, din contra să le evidențieze, propunătorul și asistența avînd obligația să ofere și soluții de remediere. Organizatorii acțiunilor de perfecționare la nivelul institutelor de perfecționare, al inspectoratelor școlare, chiar la nivelul comunelor și al orașelor, ar trebui să aibă în vedere că beneficiarii acestor acțiuni au nevoie mai mult de modele decît de opinii, de sugestii. În acest sens, **organizarea acțiunilor practice a lecțiilor-model în școli-pilot, în școli moderne și cu cadre didactice exemplare ar spori eficiența perfecționării.** Toate acestea presupun ceea ce încercam în titlu : **stimularea studiului individual** continuu al tuturor cadrelor. Că nu întotdeauna acest studiu este stimulat ni-l dovedește și următorul exemplu : după reglementările în vigoare, **definitivatul este transmisibil ;** un învățător sau o educatoare cu examenul de definitivat a devenit între timp, prin completarea studiilor, — profesor de matematică, fizică, chimie, limbi străine etc. Conform legislației în vigoare, este considerat și profesor în specialitatea respectivă, avînd definitivatul. La vechimea pe care o are se bucură de drepturi mai mari decît un absolvent de fa-

cultate, aflat în preajma examenului de definitivare. Oare este echitabil, care învățătorul sau educatoarea în cauză, prezentîndu-se la examenul de definitivare l-ar promova mai ușor ? Oare ei stăpînesc metodica predării obiectului respectiv mai bine decît absolventul nostru ? (se știe că metodica predării în învățămîntul primar este alta, în învățămîntul preșcolar — alta, iar a obiectelor de specialitate — alta). **Propunem atenției și situația transmisibilității definitivatului de la educatoare, învățători, la profesori.**

Problema pusă pentru examenele de grad se poate referi și la programa pentru ocuparea posturilor prin concurs : după părerea noastră, este de preferat un practician (un bun metodist) unui teoretician, adică unuia care a reușit să-și însușească materia (prin însuși actul predării în învățămîntul liceal sau prin reluarea învățării „stil facultate") fără să fi manifestat preocupări privind îmbunătățirea conținutului predării, sarcină pusă, de fapt, de partid în fața tuturor educatorilor.

Dacă este un truism rezultat din discuțiile purtate pe marginea perfecționării cadrelor didactice faptul că examenele de grad nu reușesc să verifice exact ceea ce fac candidații la locul de muncă, (avem în vedere aici și faptul că la diversele specialități comisiile nu pot fi aceleași, și deci exigența diferă, examinatorii sînt, de multe ori, cadre universitare specializate într-un anumit domeniu al obiectului), înseamnă că **trebuie găsit un alt mijloc de evaluare a muncii candidatului.** Acest mijloc nu poate fi decît **rezultatele muncii lui la locul de muncă.** Căci așa cum ne învață secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, „trebuie să judecăm oamenii nu după vorbe și declarații, ci după fapte".

Orice etică profesională, cu atît mai mult etica profesională didactică, respinge blazarea, dezinteresul pentru propria perfecționare, dar și inechitatea în aprecierea muncii membrilor unui colectiv. Iată un motiv în plus pentru a justifica opinia noastră de a pune **adeziunea unanimă a colectivului în promovarea gradelor didactice,** colectiv care are tăria și obligația să urmărească ca, prin rezultatele muncii, fiecare membru al colectivului să dovedească priceperea de a ține pasul cu cerințele unui învățămînt modern. (Prin stimularea interesului pentru studiul individual am înțeles însă și o justă planificare a activității cadrelor didactice, deoarece trebuie să recunoaștem că uneori dorința de studiu poate fi împiedicată de lipsa de timp). Numai astfel vom putea întări detașamentul de cadre didactice de valoare, știut fiind că întotdeauna învățămîntul românesc s-a bucurat de educatori adevărați, promotori ai noului, oameni stimați de popor.

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC — CERINȚĂ IMPERIOASĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC

Prof. CONSTATIN CLISU,
inspector general — Inspectoratul școlar, Vaslui

A vorbi despre perfecționare în general și despre perfecționarea personalului didactic în special, în această epocă a mutațiilor continue este, dacă nu dificil, cel puțin pretențios, pentru că perfecționarea ține în primul rînd de personalitatea omului, de dorința lui continuă de a-și îmbogăți zestrea spirituală, de înnobilarea profesiei, de dorința de autodepășire.

Cum să se facă acest lucru la un nivel calitativ cît mai înalt ? În domeniul nostru, al școlii, rămîne valabilă cerința : „de a educa educatorul", dar cu adăugirea și de a-l perfecționa mereu pe omul chemat să stea în fața catedrei, în fața elevilor săi care nu numai că îl analizează ci îl iau și ca model în toate acțiunile pe care le întreprinde.

Chiar din prima zi cînd pășește pe poarta școlii, noul absolvent, venit de pe băncile liceului pedagogic, sau al facultății simte că notițele sale din școală nu se mai potrivesc în totalitate. Unele s-au perimat, altele nu le-a dobîndit și că în aceste condiții, adevărata școală începe acum, după școală.

În acest mare adevăr rezidă necesitatea perfecționării continue a cadrelor didactice, în accepția că **perfecționarea nu trebuie făcută în etape, numai la anumite intervale și la anumite activități în școală și în instituțiile specializate, ci se cere a se face în mod continuu, ceas de ceas, zi de zi pe tot parcursul activității noastre didactice.**

Lucrurile așa se și întîmplă în practică. Cei mai mulți absolvenți nu așteaptă definitivatul pentru a se pune „la curent" cu noutățile în domeniul profesiei alese. **Totul se bazează pe dorința de autodepășire, de autodefinire,** pentru că cel care neglijează aceste lucruri nu e receptiv la aceste cerințe ale epocii, în condițiile cînd informațiile se succed cu atîta repeziciune, este pus, cu voia, sau fără voia sa, în afara școlii.

Îndemnul transmis tineretului de către secretarul general al partidului, tovarășul

Nicolae Ceaușescu „...să cunoașteți și să stăpîniți legile naturii și societății, să acționați în mod conștient pentru a le pune în slujba fericirii, libertății și bunăstării omului" — devine o cerință majoră pe linia intensificării caracterului aplicativ al instrucției școlare, care se adresează deopotrivă și oamenilor școlii, celor care înfăptuiesc instruirea și educarea tinerei generații.

Înscris în eforturile generale de a îmbunătăți sistemul perfecționării profesionale a educatoarelor, învățătorilor, profesorilor, maiștrilor-instructori, inginerilor și cadrelor de conducere din unitățile de învățămînt, Inspectoratul școlar județean Vaslui, prin Casa corpului didactic, a luat o serie de măsuri care au condus la așezarea acestei activități pe baze științifice, corespunzătoare etapei actuale.

Am pornit în această acțiune de la experiența noastră didactică, îmbogățită din contactul direct cu cadrele didactice din județ, fie la orele de clasă, fie în discuțiile purtate în diversele acțiuni cu caracter metodico-științific, de unde am desprins dorința permanentă a majorității cadrelor didactice de perfecționare, de autodepășire, de autodefinire.

Prin sistemul de perfecționare — în care includem și gradele didactice — au trecut în ultimii cinci ani peste 5 000 cadre didactice calificate, la care adăugăm cursurile speciale organizate de Inspectoratul școlar județean Vaslui cu cadrele necalificate, care ocupă funcția de educatoare sau profesori la diferite discipline. De asemenea, s-au organizat acțiuni speciale de perfecționare în vacanța de iarnă, a acestui an școlar, la indicația Comitetului județean de partid, cu maiștri-instructori și ingineri care predau științe tehnologice în școlile din județul nostru. (Din lipsa de cadre calificate, în județ mai funcționează încă un număr destul de mare de absolvenți de liceu pentru care am întreprins acțiuni speciale de perfecționare).

La această dată, în județul Vaslui 2 087 cadre didactice dețin examenul de definitivare, 592 cadre gradul II, 197 gradul didactic I. În acest an, în acțiunile de perfecționare sînt cuprinse 692 cadre didactice calificate, la care adăugăm cele 499 cadre didactice înscrise la definitivat, 243 la gradul II și 86 la gradul I. Practic, tot personalul didactic calificat, excluzînd stagiarii, a participat la una din formele de perfecționare, fie pe plan central, fie pe plan județean.

Am amînti aici, chiar și numai în treacăt, cîteva acțiuni organizate de Inspectoratul școlar județean Vaslui prin Casa corpului didactic care, prin natura lor au contribuit la perfecționarea personalului didactic : „Probleme metodice de predarea limbilor moderne în școală", organizarea schimbului de experiență cu directorii de școli la Liceul industrial Codăești pe tema : „Folosirea mijloacelor didactice moderne în procesul de învățămînt ; rolul directorului în îndrumarea și controlul folosirii acestor mijloace de către colectivul didactic" ; pentru maiștri-instructori s-a prezentat tema : „Colaborarea dintre profesorul de tehnologie, de desen tehnic și maistru-instructor", „Evaluarea compunerilor elevilor", „Instruirea programată la fizică", „Problema suveranității în doctrinele politice contemporane. Contribuția P.C.R., a secretarului general — tovarășul Nicolae Ceaușescu, la îmbogățirea marxism-leninismului privind conceptul de națiune și suveranitate", și alte asemenea teme care au avut rolul de a aduce un plus de noutate la diverse discipline de învățămînt.

Referindu-ne la actualul sistem de perfecționare, putem spune că în genere acesta corespunde mai bine etapei ; noile reglementări venind în sprijinul așezării pe temeiuri științifice a acestui sistem atît de mult discutat. S-a reușit de asemenea ca noul sistem să răspundă și altor deziderate : să fie mobil, diferențiat, modern și eficient.

Citînd numai forma actuală de susținerea lucrării metodico-științifice de gradul I, în continuarea inspecției, în colectivul de catedră, este un pas cîștigat pe linia sporirii capacității de analiză și sinteză a acestei comisii, ridicarea ștachetei pretențiilor la întreg corpul profesoral pus în situația să susțină sau să discute o lucrare care să vrea și trebuie să devină, cu timpul, o teză de doctorat.

În privința personalului didactic propriu-zis — lucrurile sînt clare, sau cel mult pe linia de a se clarifica în scurt timp. Privind însă perfecționarea corpului inginerese din școli, cît și a maiștrilor instructori, am spune, cu drept de opinie, că se simte încă nevoia perfecționării sistemului de perfecționare.

În primul rînd, **după opinia noastră, trebuie să existe în țară un singur for care să se ocupe de întreaga perfecționare, în mod unitar, a personalului didactic, incluzînd aici și maiștri-instructori și inginerii** care, părăsind fabrica chiar și numai pentru o oră și intrînd în clasă, în atelierul școlar, devin profesori, fac instrucție și educație. Chiar dacă acești profesori sînt bine pregătiți profesional, din punct de vedere pedagogic, metodic mai au încă mult de învățat. În condițiile actuale, cînd în școală a pătruns atît de mult tehnica, cînd numărul inginerilor și maiștrilor instructori depășește în unele școli numărul cadrelor didactice, așa-zise de cultură generală, se impune o grijă sporită față de acest om nou al școlii.

La un liceu din județul nostru, urmărind în mod insistent modul în care se face predarea disciplinelor tehnologice am observat lucruri îngrijorătoare : predarea se făcea într-un limbaj pur tehnic, inginerese, din care elevii nu pricepeau aproape nimic. Într-o singură oră, un alt inginer predase o pătrime din manualul rezervat clasei a XI-a la o disciplină tehnică, pretextînd că e prea puțină materie cuprinsă în manual și pînă la sfîrșitul

anului nu are ce le preda ! Şcoala, sprijinită de Inspectoratul şcolar, a organizat o discuţie la obiect şi lucrurile s-au aşezat pe făgaşul lor normal. Desigur, am putea spune că acesta e un caz singular, deşi nu este, dar de aici se desprinde ideea că ne ocupăm încă foarte puţin de corpul tehnico-ingineresc chemat să aducă în şcoala noastră „revoluţia tehnico-ştiinţifică".

Ce a întreprins în această direcţie CEPEIT ? Dar I.C.P.P.D. ? Rămîn pentru noi încă întrebări la care aşteptăm răspuns.

Perfecţionarea personalului didactic trebuie să fie astfel concepută încît să permită legarea ei cît mai strînsă de sarcinile şi condiţiile specifice fiecărei discipline şi dacă se poate **fiecărei unităţi de învăţămînt în parte, pentru a avea în acest fel o influenţă certă în sporirea eficienţei procesului de învăţămînt.**

Vedem în această acţiune de perfecţionare şi împlinirea omului, nu numai sub aspectul profesional, ci şi al celui socio-cultural.

Printre cerinţele actuale ale perfecţionării am include şi : **sporirea calităţii acestui proces obiectiv şi complex ; includerea în fiecare ciclu de perfecţionare a direcţiei viitoare de dezvoltare a învăţămîntului românesc ; fiecare nouă etapă de perfecţionare să pună noi probleme pe care cadrele didactice chemate la cursuri să le aibă în atenţie cu mult înainte de începerea propriu-zisă a cursurilor.**

Perfecţionarea concepută astfel, precedată de o pregătire solidă şi completă, orientată anterior, poate duce la o adevărată măiestrie profesională.

Pentru că, în ultimă instanţă, **va trebui să vedem dacă în urma perfecţionării educatorul a primit răspunsul aşteptat la întrebările sale privind descifrarea sensurilor multiple ale actului didactic, dacă şi-a elucidat problemele pentru care a venit la perfecţionare.**

Deşi sistemul de perfecţionare s-a înnoit mult în ultimii ani dobîndind, sub raportul calităţii, însemnate trepte, el se cere mereu perfectat şi după opinia noastră **trebuie să se ajungă acolo încît fiecare profesor, învăţător, educator să fie un cercetător în domeniul său de activitate, dorinţa ficăruia fiind să aducă în învăţămîntul românesc nu numai partea sa de contribuţie zilnică, la catedră, ci şi o metodă, un procedeu, o cale nouă de abordare a unei probleme** sau problematici, care să fie împărtăşită şi altor colegi de breaslă, în dorinţa înnobilării învăţămîntului românesc, ca oameni ai şcolii să contribuie tot mai mult la aplicarea în viaţă a politicii partidului nostru.

Numai în acest fel se va putea ţine mereu aprinsă făclia inteligenţei româneşti.

Şi, în ultimă instanţă, ce trebuie să înveţe un cadru didactic participînd la acţiunea de perfecţionare ? Să perfecţioneze şi să modernizeze în primul rînd şcoala, procesul instructiv-educativ, să abordeze metode, procedee, căi, mijloace care să-l apropie pe elev de epoca în care trăieşte şi să-l facă capabil să înţeleagă mai bine cerinţele viitorului. Altfel spus, să înfăptuiască integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, urmărind perspectiva sa.

Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român a sintetizat această cerinţă de prim ordin pusă în faţa învăţămîntului şi care rămîne valabilă pentru toate timpurile : „lărgirea continuă a orizontului politic, profesional şi tehnic şi de cultură generală al tuturor oamenilor muncii constituie o condiţie principală a îndeplinirii cu succes a sarcinilor ce le stau în faţă, o latură esenţială a învăţămîntului, a întregii activităţi de pregătire a cadrelor".

În acest sens, perfecţionarea cadrelor didactice poate deveni o înaltă şcoală de sporire a măiestriei pedagogice, cerinţă imperioasă a şcolii contemporane româneşti.

breviar

„Tendinţe şi orientări ale cercetării pedagogice pe plan mondial" a fost titlul expunerii pe care a susţinut-o prof. univ. dr. GEORGE VAIDEANU — şeful secţiei programe-conţinut din cadrul UNESCO, în faţa cercetătorilor din Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, cu ocazia unei vizite în această instituţie.

În tot mai multe ţări ale lumii, a subliniat vorbitorul, cercetarea pedagogică se orientează spre problemele practicii şcolare, căutînd, totodată, formele care să o facă cît mai utilă, atît forurilor de decizie, cît şi practicienilor. Pentru aceasta însă, sînt necesare, de cele mai multe ori, transformări ale însuşi modului în care este concepută şi în care ea se desfăşoară. Aceste modificări sînt, deseori, dificile şi necesită, ele însele, cercetări aprofundate. De aceea, nu arareori, cercetarea pedagogică se confruntă cu contradicţii şi crize. Cu toate acestea, evoluţia lucrurilor este în mod evident în favoarea cercetării pedagogice. În marea majoritate a ţărilor lumii forurile de decizie îşi fundamentează, în prezent, reformele în domeniul învăţămîntului şi educaţiei pe cercetări cu un ridicat grad de profesionalism. La rîndul ei, cercetarea în domeniul educaţiei a reuşit să realizeze acea cotitură aşteptată spre rezolvarea problemelor reale şi concrete ale învăţămîntului, specifice societăţii în care se desfăşoară.

UNESCO, însăşi, se orientează spre crearea unei mai strînse legături între cercetare, decizie şi practică. Metodologia elaborării programelor sale în domeniul educaţiei stă sub semnul acestei orientări. La baza acestor programe stau, întotdeauna, obiective clar definite care vizează rezolvarea unor probleme fundamentale ale educaţiei, esenţiale pentru practica educaţională din diferite zone ale lumii. În plus, răspunzînd exigenţelor formulate de statele membre, programele UNESCO cuprind, pe lîngă descrierea succintă a activităţilor care vor fi iniţiate, o descriere a rezultatelor scontate şi a ceea ce se aşteaptă să se producă în urma acestor acţiuni. „Pentru ce", „pentru cine" şi „cum" sînt trei întrebări la care urmează să răspundă oricare program şi totodată expresia preocupării de a conferi un pronunţat caracter operaţional fiecărui proiect de acţiune. Numeroase alte probleme şi idei (exemplu: tendinţe în domeniul curriculumului şcolar ş.a.) expuse la nivelul celei mai înalte competenţe, au făcut ca această expunere să reprezinte un moment notabil în viaţa ştiinţifică a institutului.

M. Diaconu

După cum atestă vechi și importante documente, învățămîntul românesc a cunoscut, încă în vremurile îndepărtate, o prezență vie pe cuprinsul tuturor meleagurilor românești. În ciuda unor condiții sociale și istorice deosebit de vitrege, școala românească a fost făclie care a luminat cărările minții în toate provinciile românești : Transilvania, Țara Românească, Moldova.

Articolele pe care le publicăm în cadrul acestei rubrici sînt și ele mărturii vii ale acestor însuflețitoare idei.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ROMÂNESC DIN ȚARA OAȘULUI

Prof. dr. **ION M. BOTA**

„Țara Oașului" este ținutul românesc din nord-vestul patriei noastre, atestat documentar încă din veacul al X-lea de notarul Anonimus al regelui Ungariei, Bela al III-lea, în lucrarea sa cunoscută sub numele de Gesta Hungarorum (Faptele Ungurilor), **iar cucerirea acestui ținut de la „românii schismatici" a fost înfăptuită nu mai devreme de anul 1085, pe timpul regelui Ladislau cel Sfînt (1077—1085), cînd castrul Megessala (Mediș) și alte sate românești aparținătoare acestuia sînt menționate documentar ca aparținînd familiei nobiliare Mauricius. Lucrarea istoricului român Aloisie Tăutu** Vechimea românilor din Țara Oașului. Cinci documente papale. **Extras din „Revista Buna-Vestire", nr. 4/1966 și 162/1967, Roma, aduce dovezi peremptorii că românii din părțile Sătmarului, inclusiv și îndeosebi cei din Țara Oașului, au trăit din cele mai vechi timpuri aici și și-au păstrat ființa lor națională în ciuda tuturor opresiunilor aduse de vitregia vremurilor. Peste ei, în multe localități, au fost aduși de regii Ungariei „oaspeți" germani ori coloniști maghiari, cărora li s-au dat moșii din cele luate samavolnic de la românii băștinași. Astfel, în anul 1271 regele Ștefan al V-lea al Ungariei dăruiește „oaspeților" din Mediașul Aurit, din Livada și din Potău, pădure și imaș pentru pășunatul porcilor [1].**

Pe teritoriul județului Satu Mare au ființat multă vreme „vechile districte românești" : al Mediașului (între anii 1281—1377), Ardudului (1378—1405), în cadrul cărora populația băștinașă românească s-a bucurat în acel timp de exercitarea deplină a vechilor drepturi și privilegii moștenite din moși-strămoși [2].

O problemă fundamentală a istoriei noastre este aceea a vieții culturale, ca o continuitate firească și sub acest aspect a civilizației și culturii traco-daco-romane, produs al geniului creator al strămoșilor noștri. „Țara Oașului", ca de altfel și alte regiuni ale patriei noastre, are mîndria de a fi păstrat de-a lungul istoriei noastre bimilenare o parte din minunatul tezaur al civilizației traco-daco-romane. Firea oșanului, mîndria de a aparține poporului român, bogăția și farmecul folclorului literar, muzical, coregrafic, plastic, portul etc. sînt mărturii vii ale prezenței vieții traco-daco-romane în formele ei esențiale și în această parte a teritoriului patriei noastre. De-a lungul veacurilor, în ciuda tuturor vicisitudinilor istorice, oșenii și-au păstrat în forme arhaice viața lor specific națională, fapt confirmat și de unele strigături, „țîpurituri", din folclorul lor :

„De m-ar ține cu ovăs,
Oșenia nu mi-o lăs :
Cu ovăs de m-ar ținè,
Nu-mi las oșenia mè".

Învățămîntul organizat are o mare vechime în Țara Oașului. Acest adevăr este confirmat și de faptul că oșenii și maramureșenii, sătmărenii, chiorenii și alți români din părțile nordice ale teritoriului românesc au beneficiat printre primii de cunoașterea scrisului în limba română cu litere cirilice, deoarece la mănăstirile Peri și Ieud din Maramureș s-au tradus din slavonește în românește primele texte cunoscute și ajunse la noi în copii sub numele de **Textele rotacizante.**

Învățămîntul sistematic din Oaș și din alte părți ale Transilvaniei își are începuturile și consacrarea în aceea lege promulgată în 1777 de împărăteasa Maria Tereza, lege cunoscută sub numele de „Ratio educationis", în baza căreia școala devine o instituție de stat, cu idealuri educative menite să canalizeze întreaga viață social-politică spre realizarea obiectivelor politice ale statului habsburgic. Cu toate acestea, se poate afirma că poporul român și-a avut din cele mai vechi timpuri școlile sale mănăstirești, parohiale etc., menite să pregătească pe viitorii preoți, dieci și dascăli necesari bisericilor, mănăstirilor, cancelariilor domnești sau ale comitatelor. Numeroasele cărți bisericești care circulau în bisericile oșenilor, fiind cumpărate de la București, Blaj, Rîmnic, Tîrgoviște, Iași, Snagov etc., precum și desele și multele însemnări făcute pe ele de preoții și diecii de strană sînt o mărturie că în a doua jumătate a veacului al XVII-lea și în prima jumătate a celui al XVIII-lea oșenii, ca și ceilalți români din părțile vecine — Sătmar, Chioar etc. — cunoșteau, într-un anumit număr, citirea, scrierea, socoata românească. Astfel, pe un **Liturgiarion** rusesc din 1666 al bisericii din Iojib popa Gabor însemnează că donatorii „...o au pus în sfînta rugă să le fie pomană lor și părinților și a moșilor și a strămoșilor săi și femeii lor și cire va fi preot în astă biserică pre acei oameni să-i pomenească pre toți" [3].

Că românii din părțile sătmărene, maramureșene și sălăjene au avut un învățămînt în limba lor bine organizat de biserica românească unită după indicațiile date de autoritățile bisericești și statale, însă adapat nevoilor societății românești din acea vreme, este un adevăr confirmat de documentele istorice. Încă cu mult înainte de apariția legii „Ratio-educationis" în 1777, Biserica Română Unită a organizat o rețea de școli parohiale sătești în limba română în care se învăța citirea, scrierea, aritmetica, catechismul și cîntările bisericești. La Arhivele Statului din Cluj-Napoca se păstrează și fondul arhivistic al fostului comitat Satu-Mare, care are și în această privință o excepțională valoare pentru istoria noastră națională. Un mare număr de documente din acest fond, precum și din altele ne arată că în fostul comitet al Sătmarului activau școli românești unite („Graeci Ritus Catholicorum") pe lîngă parohiile respective încă din prima jumătate a secolului al XVIII-lea. Astfel, într-o conscripție școlară din 1770 găsim activînd 132 de școli din care 81 greco-catolice, 11 romano-catolice și 40 reformate, repartizate astfel: 40 în plasa Nyr, 62 în plasa Crasnei și 30 în plasa Băii-Mari. Multe din acestea activau cu 40—50 de ani în urmă (cea din Vezendiu de 50 de ani, din Carei de 40 de ani, din Dindești de 38 ani, din Boghiș de 30 de ani, din Livada de 40 ani), iar unele din ele de cînd își aminteau localnicii („A memoria hominum"), ca cea din Odoreu [4]. Găsim, de asemenea, în 1761, ca „ludimagister" (învățător) în Pișcari pe Ioan Maghiaru, iar în Ghenciu pe Ioan Sorban [5]. Nu-i mirare că în 1771 să găsim în Negrești-Oaș activînd în școala de acolo pe dascălul Stop Alexă în casa lui Ion Alexa [6].

Știm apoi că în anul 1757 vin să-și facă pregătirea de dascăli la școala din Blaj 162 de candidați din toate părțile Transilvaniei, inclusiv și din părțile nord-vestice, sătmărene, chiorene, sălăjene etc. Așa sînt pomeniți: „Moise din Sanislău, eparhia de la Karăi, au venit în anul 1756, iunie 12, și s-a prins la învățătură de la ceas pervii pînă ce au isprăvit Ceaslovul... Filip din Sanislău, eparhia Karăi, Filip Pătrușean din Reacea, epar. de Groși (lîngă Baia-Mare); Pop Toader din vidicul Kövarului (Chioarului) din Mănăștur a început de la azbuchi; Toma din Sanislău din varmeghia Sacmarului au venit în Mai 3 zile, va începe la Psaltire..." și mulți alții [7]. Constatăm că majoritatea dintre ei nu aveau puțină știință de carte românească și că se învăța, în școlile de unde plecaseră, citirea, scrierea, cîntările bisericești. În Conscripția din 1770 găsim numele unui mare număr de învățători, precum și obiectele de învățămînt pe care le propuneau: citirea („lectionem") scrierea („scripturam"), aritmetica („arithmeticam") și catechismul („catechismus"). Iată așadar că cu mulți ani înainte de organizarea sistematică școlară statală din 1777 românii își aveau și în aceste părți școlile lor naționale.

Se știe că încă din anul 1733 românii din părțile nord-vestice ale patriei noastre (sătmărenii, maramureșenii) au fost incluși în fosta episcopie ruteană de la Muncaci în ciuda protestelor repetate ale episcopului martir Ioan Inochentie Micu de la Blaj. Oșenii, în această situație, după organizarea districtelor literare din 1777, făceau parte din districtul literar al Ujgorodului (Ungvar), ceea ce a avut repercusiuni negative asupra dezvoltării vieții culturale românești din cuprinsul diecezei Muncaciului (Maramureș, Ugocea, Sătmar, Ung, Bereg). Existența și activitatea școlilor românești din aceste comitate este cuprinsă în documentul „Tabella Locorum pro Nationalibus Graeci Ritus Catholicorum Scholi conscriptiorum" din 1794, prin care episcopul rutean Andrei II Bacinschi, luminat cărturar iluminist, informează pe Gheorghe Tekody, directorul superior de studii al districtului literar al Oradiei, despre numărul, localitatea și comitatul în care sînt școli sistematice românești și rutene. Între cele 78 de școli, în procent de 90% românești, găsim activînd și școlile oșenești din **Bătarci, Turț, Comlăușa, Bocicău, Racșa, Valea Seacă, Tarna Mare, Tarna Mică.** Aceste școli făceau atunci parte din protopopiatul Ugocei cu reședința în Seleușul Mare, în fruntea cărui se afla inspector școlar canonicul

vicearhidiacin Ioan Koptsay. Dascălii acestor şcoli erau angajaţi cu contract încheiat cu comunităţile parohiale şi salariaţi regulat în bani şi în „naturalii". Toţi cunoşteau şi predau în limba maternă a copiilor („pedagogi lingvă natione gnari"). Episcopul A. Bacinschi, a cărui dragoste pentru cultivarea poporului în limba naţională am arătat-o şi într-o lucrare a noastră din 1970 [8], laudă zelul cu care preoţii şi credincioşii săi români şi ruteni lucrează la organizarea şi întreţinerea şcolilor sătesti sistematice respective [9]. Documentul arată că dascălii învaţă pe copii în limba maternă să citească, să scrie, să socotească, catechismul şi cîntarea bisericească. Citează şi sate unde dascălii sînt slab plătiţi de popor şi cere sprijinul autorităţilor de stat pentru ca poporul să susţină şcoala respectivă. La episcopia Muncaciului activau atunci în conducerea ei şi un număr de canonici români, între care amintim pe Dumitru Ivaşcu din Ieudul-Maramureşului, autor al unui tratat de morală, în limba română, lăudat din acest motiv de Samuil Micu ; pe Ilie Vultur şi pe Vasile Kövari-Chioreanul, care au susţinut şi îndrumat învăţămîntul din satele româneşti. În înţelegere cu ei a dat episcopul A. Bacinschi acele circulări din anii 1798—1801 prin care porunceşte preoţilor şi credincioşilor săi români să înveţe tineretul şi şcoala satului a citi, a scrie şi a cînta româneşte, a-şi păstra ritualul bisericesc românesc, căci „fără ştiinţa ce rumânească" nu va primi nici un tînăr la studiile teologice..., „căci nu va putea sluji în preoţie norodului său". Pastoralele sale scrise în româneşte şi adresate celor cca. 100 000 de preoţi şi credincioşi români, păstrate azi la Arhivele Statului din Baia-Mare sînt o dovadă concretă că la aceea dată românii aveau o intelectualitate crescută în atmosfera culturii în limba română, ataşată de interesele naţionale, propagatoare prin şcoli şi biserici a ştiinţei de carte românească. Amintim că în Gimnaziul şi Seminariul preoţesc din Ujgorod (Ungva) multă vreme se predau elevilor români în limba română unele obiecte de studiu (Catechismul, Cîntarea bisericească, Tipicul, respectiv Morala şi Pastorala etc.) [10]. Unul dintre absolvenţii acestui Seminar, Vasile Gergely de Ciocotiş (sat lîngă Baia-Sprie), a scris şi tipărit o minunată carte cu ortografie românească latină **Omul de lume**, Viena, 1820, în care militează pentru promovarea şi cultivarea limbii române în toate compartimentele vieţii noastre naţionale.

În primul pătrar al veacului al XIX-lea, şcolile din Oaş au activat foarte slab. Documentele ne arată că între anii 1819—1822 protopopul Ioan Pop din Negreşti-Oaş a cerut autorităţilor comitatense sătmărene să aprobe deschiderea şi funcţionarea de şcoli româneşti în toate satele oşeneşti. Comisia instituită de comitat a avut mai întîi grijă să fie mutat protopopul, pentru a nu se avea cu cine trata în numele populaţiei româneşti şi apoi, prin agenţii primpretorului acestei plăşi, a combătut ideea de a se organiza şcoli româneşti, invocînd faptul că copiii trebuie la paza vitelor, care-s izvorul existenţei şi bogăţiei oşenilor. Sărăcia este mare piedică de a trimite copiii la şcoală, mai ales iarna, căci sînt rău îmbrăcaţi şi şcoala este departe. În schimb, aceleaşi autorităţi au purtat mare grijă pentru şcolile maghiare, svăbeşti şi rutene din comitat.

Slab au activat şi în cel de-al doilea pătrat al veacului al XIX-lea [11]. După Revoluţia din 1848/1849, şi în Ţara Oaşului, ca şi în celelalte părţi ale Transilvaniei, viaţa culturală românească a luat o dezvoltare sistematică şi ascendentă, în ciuda tuturor piedicilor puse de oficialitatea străină.

Un eveniment de mare importanţă pentru dezvoltarea politică, socială şi culturală a poporului român a fost înfiinţarea, în 1853, a episcopiei greco-catolice române a Gherlei, cînd românii din episcopia ruteană a Muncaciului (sătmărenii, oşenii, maramureşenii, chiorenii) au trecut sub jurisdicţia canonică a acestei episcopii în fruntea căreia au stat episcopi cărturari de talia lui Ioan Alexi (1853—1862), Mihail Pavel, Ioan Vancea de Buteasa şi alţii. Conştienţi de rolul mare al şcolii în emanciparea socială, politică şi culturală a românilor, aceşti episcopi, împreună cu preoţimea, învăţătorii şi puţinii profesori din subordinea lor au desfăşurat o muncă susţinută şi multilaterală în slujba cultivării poporului şi sutinerii, promovării, în toate compartimentele vieţii sociale, a intereselor noastre naţionale. Astfel, Ioan Alexi, autor şi al unei **Gramatici româneşti** (Viena, 1826), reorganizează întreg învăţămîntul românesc sătesc, preparandial şi seminarial pe noi baze, în cuprinsul vastei şale eparhii ce cuprindea aproape tot Ardealul la nord de Mureş. În anul şcolar 1863/1864 în dieceza Gherlei activau în cele 17 tracturi protopopeşti de pe teritoriul principatului Transilvaniei 264 de şcoli poporale, încadrate cu 264 de învăţători şi tot pe atîţia directori preoţi-caticheţi, fiind frecventate de 13473 de elevi din care : 7006 băieţi şi 6467 fetiţe, iar în cele 26 tracte protopopeşti din Ungaria erau 328 de şcoli poporale încadrate cu 325 de învăţători şi 316 directori preoţi-caticheţi, frecventate de 22773 de elevi din care 12376 feciori şi 10397 fetiţe [12]. Marele număr de circulare trimise în toate parohiile diecezei cu porunci pline de patosul luminării poporului român prin şcoală, desele vizitări canonice ale parohiilor şi şcolilor respective, exprimă din plin înaltul patriotism şi grija episcopului cărturar Ioan Alexi pentru viitorul neamului său. Citäm fragmentar doar cîteva : „Ridicaţi şcoale pentru învăţătura pruncilor voştri, că laudă sînt şcolile", spunea Ioan Alexi în circulara sa din 10 decembrie 1859 [13] : „Drept şi firesc este ca omul să vorbească şi să

scrie întrebuințînd limba nației sale, limba maicii sale de la care s-a născut. Deci numai acela este fiu adevărat al maicii sale carele vorbește limba ei întotdeauna și în toate timpurile o folosește și înainte de toate o prețuiește... Datorința voastră a tuturor este a de susține limba română și a o studia și mai ales a învăța tinerimea"... poruncea episcopul Alexi preoților, dascălilor și credincioșilor săi, atunci cînd autoritățile statului strein de interesele vitale românești căutau să atragă de partea lor pe unii credoli și prin ei să impună în școli limba statului [14]. Episcopul Ioan Alexi cerea înființarea „fondul scolastic" pentru susținerea școlilor, dascălilor și tinerilor studioși în preparandii și la universitățile din Viena, Roma, Pesta, pentru a deveni medici, juriști, ingineri, profesori etc., susținînd că „nu numai de preoți avem lipsă, ci mai mare lipsă avem de unii ca acești bărbați învățați care sînt decoarea (podoaba) și frumusețea nației noastre. Să jertfim dar pe altarul națiunii fiecare din noi cît vom putea... pentru că numai așa va înflori neamul nostru, dacă va avea bărbați harnici și învățați, care știind lipsele cele multe ale națiunii să poată lucra pentru folosul ei" [15].

Și în Țara Oașului s-a reorganizat învățămîntul pe noi baze după Revoluția din 1848/49. În 1862 tînărul preot-învățător Pamfiliu Văleanu din Oaș condamna pe unii preoți oșeni pentru comportare necorespunzătoare și mai ales că nu se îngrijesc de activitatea școlilor și propunea înființarea unei școli principale în chiliile mănăstirii Bixadului ai cărei călugări ruteni nu lucrează nimic. La aceste observații îi răspunde „un corespondent în numele preoțimii Oașului", care arată că din 1852 activează 10 școli încadrate cu învățători pregătiți, 4 școli încadrate cu cantori-învățători, plătiți bine [16].

Manualele școlare care au circulat în aceste școli la finele veacului al XVIII-lea și în prima jumătate a celui de-al XIX-lea sînt cele tipărite la Viena, Buda, Blaj, fapt confirmat de numeroase documente [17].

În cea de-a doua jumătate a veacului al XIX-lea și în primele decenii ale celui de-al XX-lea au circulat manualele tipărite la Blaj, Viena, Gherla, Sibiu. Astfel, Abecedarele, Aritmeticile, Istoriile biblice, Catechismele, Geografiile, Istoriile naturale etc. tipărite la Blaj sînt recomandate directorilor școlari și procurate prin insistente scrisori adresate de episcopul Ioan Alexi lui T. Cipariu, în această perioadă și directorul Tipografiei din Blaj [18]. Cu aprobarea și binecuvîntarea episcopului Ioan Alexei a circulat multă vreme și acel **Elementariu sau Abecedariu...**, Sibiu, 1864, al lui Basiliu Petri, emerit pedagog, în care scria între altele : „Noi sîntem români. Toți românii vorbesc una și aceeași limbă, limba românească, care e cea mai frumoasă sub soare" [19], Abecedarul de la Gherla, întocmit și tipărit de Ioan Papiu, Aritmeticile lui V. Gr. Borgovanu, vestit pedagog român, profesor la Preparandia din Gherla și apoi la București, Gramatica limbii române de Ioan Papiu etc., din plin folosite și de oșeni, au fost mijloace instructiv-educative cu un înalt conținut patriotic și astfel și în acest chip s-a adîncit și amplificat sentimentul național. Revistele „Foaia scolastică" de la Blaj, „Școala poporală" din Gherla, „Școala română" din Năsăud, „Amicul școalei" din Sibiu etc. și „pe sub mînă" altele sosite din București, au înlesnit pregătirea pedagogică și menținerea unității culturale românești.

Pregătirea dascălilor se făcea pînă în 1850 la Oradea și Carei, unde erau preparandii românești iar după 1850 la Năsăud, Blaj, Gherla, Sighetu-Marmației. În aceste preparandii, pedagogi vestiți în vremea aceea, ca Ioan Corneli, Ioan Molnar, Pop Macedon, Cosma Anca, Basiliu Petri, V. Gr. Borgovan, Ioan Bușiția, Ioan Papiu etc., i-au învățat să cunoască temeinic și să știe să predea copiilor Catechismul, Istoria biblică, Citirea și scrierea românească, Gramatica limbii române, Istoria și geografia patriei, Istoria naturală, Aritmetica, Cîntarea bisericească și riturile, Economia rurală etc. Conținutul acestor manuale și pregătirea profund patriotică a dascălilor asigurau unitatea culturii românești răspîndite în popor și dezvoltarea multiplă a conștiinței naționale, ca un comandament interior al păstrării ființei naționale. Atît episcopii Ioan Alexi, Ioan Vancea, Mihail Pavel, Vasile Hosu, cît și ceilalți oameni ai școlii din subordinea lor au purtat o grijă deosebită pentru promovarea intereselor vitale românești și prin școală.

Adunările tractuale învățătorești ținute de două ori anual, primăvara și toamna, în cadrul cărora aveau loc lecții deschise și referate tematice cu participarea poporenilor din satul respectiv, precum și examenele școlare anuale urmate de programe artistice erau tot atîtea căi de răspîndire a culturii în popor, a dragostei pentru cartea românească. Amintim în acest scop adunările învățătorești din 26 octombrie din Negrești, cea din mai 1894 ținută la Certeze, precum și examenele desfășurate în școlile din Vama, Certeze, Moișeni, Tîrșolț, Cămărzana, Călinești, Negrești, în cadrul cărora au ținut lecții și prelegeri învățătorii programați. Astfel, la adunarea învățătorilor din Negrești, sub președinția lui Ioan Roman, protopopul tractual, au participat toți învățătorii, cantorii și mult popor, în fața cărora învățătorul Demetriu Ardeleanu din Negrești a vorbit despre „Cele patru regiuni ale lumii". S-a hotărît ca învățătorii absenți nemotivat să fie pedepsiți cu 50 creițari în folosul bibliotecii tractuale. La adunarea tractuală din Certeze lecția practică din istoria patriei a ținut-o înv. Mihai Mureșan, care atunci avea o vechime de 40 de ani în învățămînt și

deşi nu era calificat prin absolvirea unei preparandii, era învăţător bun, făcea lecţii reuşite şi activa mult şi pe tărîm extraşcolar. Prelegerea „Folosul pomăritului" a ţinut-o înv. Vasile Ţinţaşu din Tur şi a fost apreciată ca bună. În acelaşi an s-a ţinut adunarea tractuală de toamnă la Bixad, unde prelegerea a ţinut-o înv. Petru Salcă, despre „Norii şi ploaia" şi lecţia practică înv. Ioan Moişi din Moişeni cu tema „Electricitatea" [20].

Examenele şcolare anuale 1893/1894 s-au ţinut între 15 mai şi 1 iunie în fiecare şcoală, pe rînd, în prezenţa inspectorului protopopoesc tractual, a învăţătorilor oaspeţi şi a unui mare număr de săteni. După ce se înfăţişau examinatorilor caietele elevilor şi cataloagele, copiii îmbrăcaţi sărbătoreşte erau examinaţi oral şi scris din Istoria biblică, Citire, scriere caligrafică şi ortografică, Istorie şi Geografie, Aritmetica (îndeosebi cele patru operaţiuni fundamentale). După examinarea tuturor elevilor pe clase şi după catalog la fiecare obiect de învăţămînt, se făceau aprecieri cu note şi se acordau premii în bani, cărţi, rechizite, celor meritoşi. Între fiecare obiect de învăţămînt de examinat era intercalat cîte un punct artistic : recitări, cîntece, scurtă cuvîntare a unui şcolar etc. Examenele durau cca. 4—5 ore, fiind urmate şi de scurte programe artistice susţinute de elevi. Presa şcolară de atunci evidenţiază în paginile ei pe învăţătorii Mihai Mureşean din Certeze cu o vechime de 40 de ani în învăţămînt în 1894, pe George Bretan din Vama, Vasile Ţintaşiu din Tur, pe Ambrosie Berinde din Călineşti cu foarte bune rezultate la examene anuale, fiindcă „şcoala acesta (din Călineşti) are conducători bravi cărora le zace la inimă înaintarea culturală a poporului român" [21], pe Demetriu Ardeleanu din Negreşti, dascăl model, mare cîntăreţ vocal şi la armoniu şi vioară, zelos şi cu bune rezultate pe tărîm şcolar, apărător al şcolii confesionale naţionale faţă de cea înfiinţată de stat cu scopul deznaţionalizării populaţiei locale.

Situaţia şcolilor din Ţara Oaşului ne este relatată şi oficial. „Din raportul inspectoratului şcolar cetit în şedinţa Comitetului comitatens (al comitatului Satu Mare), ţinută la Carei în 8.1. crt. 1889 în Ţara Oaşului se arăta că din 20 de şcoli sînt bune 9, de mijloc 3, slabe 8. Cele 8 sînt slabe nu din vina învăţătorilor respectivi, ci din cauza sărăciei poporului" [22].

Am prezentat foarte pe scurt aspecte din istoria învăţămîntului românesc din Ţara Oaşului din care se desprind o serie de concluzii semnificative. Oşenii au cunoscut ştiinţa de carte românească din cele mai vechi timpuri, graţie şi unui curent cultural popular românesc potenţat şi de propaganda în românește printre şi pentru români a unirii în credinţă cu biserica Romei, propagandă făcută de franciscanii croaţi, buni cunoscători ai limbii şi datinilor româneşti. Cu acest prilej s-au convertit un mare număr de români pentru care a fost nevoie de traducerea textelor sfinte în românește. Clerici, dieci şi poporeni din aceste părţi ale teritoriului românesc au cunoscut scrierea românească de timpuriu, cînd activau şi şcolile mănăstireşti de la Peri şi Ieud-Maramureş.

Din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea activează şi în Oaş şcoli parohiale româneşti, iar după promulgarea legii „Ratio educationis" în 1777 acestea şi altele sînt luate sub controlul statului ca instituţii sistematice săteşti în limba română, care, împreună cu dascălii lor, au folosit ca mijloace de emancipare economică, socială, culturală şi politică a naţiunii române lipsită de drepturi.

Şcolile româneşti oşeneşti şi-au adus de-a lungul timpului contribuţia lor substanţială la luminarea poporului, la potenţarea luptei pentru dezrobirea socială şi naţională, la înfăptuirea desăvîrşirii unităţii noastre naţionale încheiată prin măreţul act istoric din 1 decembrie 1918 de la Alba-Iulia.

BIBLIOGRAFIE

1. PALL, FRANCISC, *Românii din părţile sătmărene (ţinutul Mediaş) în lumina unor documente din 1377*, în „Anuarul Instit. de istorie", Cluj, 1969.
2. PICLIŞANU, ZENOBIE, Vechile districte româneşti, 1943.
3. POP, DARIE. *Mărturii strămoşeşti*, Satu-Mare, 1938.
4. Doc. mss. fasc., nr. 47, act. nr. 419/1770, fond comitat Satu-Mare, la Arh. Stat, Cluj-Napoca.
5. Doc. mss. fasc. 38 nr. act. 433/ şi 434/1761, fond. comit. Satu-Mare, la Arhivele Statului din Cluj-Napoca.
6. POP, DARIE, op. cit. p. 60.
7. PICLIŞANU, ZENOBIE. *Documente privitoare la istoria şcoalelor din Blaj*, în „Revista arhivelor" nr. 4, Bucureşti, 1926.
8. *Contribuţii la istoria învăţămîntului românesc*, Bucureşti, 1970, p. 149.
9. Doc. mss. nr. 8/1794, fond. „Şcoli naţionale" Oradea, la Arhiv. St. Cluj-Napoca.
10. Doc. mss. fasc. 66, nr. act 39/1792, fost comitat Satu Mare, la Arhiv. Stat. din Cluj-Napoca.
11. Doc. mss. fasc. nr. act. 30/1821 şi Schematismus Venerabili Cleri diocesis Munkacsensis, pro Anno 1825. Budae şi Shemat. Ven. Cleri Mun-Kaciensis pro anno 1839, Cassoviae, 1839.
12. Sionul românesc, an. I, Viena, 1865, p. 10.
13. Protocolul curentelor bisericeşti al parohiei Rona de Jos-Maramureş.
14. Ibidem, Circulara din 9 august 1860.
15. Ibidem, Circ. din 10 octombrie 1861.
16. Concordia, nr. 89/1862 şi nr. 7/1863, Pesta.
17. Mss. rom., aprilie 1858, Scrisorile lui Ioan Alexi către T. Cipariu, la Biblioteca Acad. Române, fil. Cluj-Napoca.
18. Doc. mss. nr. 48/1813 ; 8/1778 ; 1 NB/1783 ; 150/DNB/1785 ; 87/1791 şi 37/1894, în fondul „Şcolii naţionale", Oradea, la Arh. Stat. Cluj-Napoca.
19. PETRI, BASILIU, *Elementariu sau Abecedariu*, Sibiu, 1864, p. 48.
20. „Şcoala populară" ,an. II, nr. 37/1894, Gherla, p. 590.
21. Ibidem, nr. 37/1894, Gherla, p. 639.
22. „Gutinul", an. I. nr. 1/1889, Baia Mare, p. 2.

CONTRIBUȚII PRIVIND ÎNVĂȚĂMÎNTUL LA SATE ÎN ȚARA ROMÂNEASCĂ ȘI MOLDOVA ÎN ANII 1849—1864

G. D. ISCRU

După înfrîngerea revoluției din 1848, învățămîntul în satele Principatelor a continuat să aibă o soartă vitregă, deși necesitatea lui se făcuse de mult simțită [1]. În Țara Românească școlile sătești fuseseră închise. În Moldova, acțiunea de înființare a unor școli sătești, în baza Așezămîntului, din 1851, mergea foarte încet. Totodată, tensiunea crescîndă în lumea satelor — între țărani, pe de o parte, stăpînii de moșii și arendașii, pe de alta —, în jurul aplicării legilor agrare din 1851 a influențat negativ reafirmarea și dezvoltarea școlii în mediul rural. S-a mai adăugat apoi războiul Crimeii, cu ocuparea Principatelor de trupe străine.

Dar, în condițiile modernizării societății românești — modernizare cerută de realități obiective și care nu putea fi concepută fără o școală bine organizată inclusiv în lumea satelor —, învățămîntul la sate nu putea să fie și nu a fost neglijat complet nici chiar în primii ani după 1848.

Instituirea învățămîntului public la sate în Moldova [2]. Ca și înainte de 1848, în Moldova au continuat să apară inițiative particulare — ale sătenilor sau ale unor stăpîni de moșii — de a înființa școli la sate. Departamentul averilor bisericești și al învățăturilor publice cunoștea că boierii „în genere duc lipsă de oameni de slujbă cu știință de carte" [3].

Dintre inițiativele sătești, notăm pe cele ale satelor Bicaz (ținutul Neamț) și Drăgușăni (ținutul Tecuci), în 1853 [4]. Ca inițiative boierești, consemnăm : pe cea a lui Lascăr Roseti, care în 1850 a înființat școală în tîrgul Răducăneni ; Panait Balș, cu școala înființată de el, pe cheltuială proprie, pe moșia sa Porcești, în 1851 ; C. Roset-Tetcanu care, după mărturie proprie, înființase o școală pe moșia sa Tețcani (ținutul Bacău) [5]. Cel mai frumos exemplu ni se pare însă acela al clucerului Dumitru Bere, arendașul moșiilor Bunești și Bădicești (ținutul Fălciu), care înființase cîte o școală pe fiecare din aceste moșii, cu cheltuială proprie (afară de întreținerea școlarilor — 70, în martie 1852 —, veniți la învățătură „cu anu" [6]). Dintre inițiativele egumenilor, menționăm funcționarea în continuare a școlii de pe lîngă mănăstirea Vorona, școală înființată, probabil, în 1842, pentru satele Icușani și Poiana Lungă [7].

Promulgarea legii școlare (Așezămînt) din 1 ianuarie 1851 a inaugurat și în Moldova o preocupare oficială sistematică în domeniul învățămîntului și în mediul rural. Această lege prevede înființarea de școli elementare, la început cîte una în fiecare ocol (erau 63 de ocoale), în satele cele mai populate și cu poziție mai centrală. Ulterior, în funcție de posibilități, urma să sporească numărul școlilor sătești, în primul rînd prin înființarea acestora pe moșiile mănăstirești. De asemenea, se prevedea că stăpînirea nu va mai aproba înființarea de tîrguri, la cere-

1. Pentru evoluția învățămîntului la sate în Principate, în special în Țara Românească, a se vedea și lucrarea noastră : *Contribuții privind învățămîntul la sate în Țara Românească pînă la jumătatea secolului al XIX-lea*, E.D.P., București, 1975.

2. Pentru ținutul Sucevei — unde învățămîntul românesc, inclusiv sătesc, avea o mai veche tradiție — vezi I. V. GORAȘ *Învățămîntul românesc în ținutul Sucevei, 1775—1918*, E.D.P., București, 1975, (pentru perioada de care ne ocupăm aici, p. 90—98).

Pentru învățămîntul din ținutul Iași, inclusiv cel din mediul rural — vezi merituoasă lucrare a lui PETRU VLADCOVSCHI, *Contribuții la istoricul dezvoltării învățămîntului din județul Iași*, partea I, Iași, 1972 (pentru anii 1848—1859, p. 160—171) ; cu unele lacune de informații, autorul fixează greșit, după părerea noastră, „începutul organizării și dezvoltării învățămîntului sătesc din Moldova" în 1858 (p. 171).

3. Arh. st. Buc., Arhiva istorică centrală, fond Ministerul Instrucțiunii Moldova ((în continuare : M.I.M.), ds. 705/1853, f. 82.

4. M.I.M., ds. 705/1853, f. 67 și 93.

5. *Ibidem*, ds. 283/1850, f. 1—3, ds. 636/1851, f. 15 idem, fondul Ministerului Instrucțiunii (în ocntinuare: M.I.), ds. 453/1863., f. 32 și 37.

6. M.I.M., ds. 636/1851, f. 43—45.

7. M.I.M., ds. 187/1842, f. 1 și 6—10 ; ds. 1047/1857, f. 6.

re, pe moşii pînă ce solicitantul nu dădea garanţii că va înfiinţa şi şcoală în acel tîrg. Obiectele de învăţătură — împărţite într-un ciclu de 3 ani şi predate gratuit pentru copiii sătenilor — erau : religia, citirea, scrierea, cele 4 operaţiuni aritmetice, compuneri practice (contracte, jalbe), cunoştinţe practice de economie agricolă şi domestică. Scopul acestui învăţămînt era „de a înzestra pe fiii locuitorilor cu cunoştinţi neaparat trebuitoare stării lor şi a forma din ei gospodari buni şi oameni cu frica lui dumnezeu“ [8].

Prin urmare, în Moldova, pînă în 1864, obligaţia — urmărită oficial — de a înfiinţa şcoli săteşti nu o aveau decît arendaşii moşiilor clerului şi boierii care solicitaseră înfiinţarea de tîrguri pe moşiile lor. Pentru alţi „proprietari“ se subînţelegea o obligaţie morală. Această limitare a influenţat în mod negativ ritmul şi amploarea învăţămîntului la sate în Moldova în anii care au urmat.

După doi ani de la promulgarea legii şcolare amintite, factorii responsabili au început să se preocupe mai îndeaproape de învăţămîntul sătesc. Departamentul de resort solicita, în 1853 : mai multă fermitate în a obliga pe arendaşii moşiilor clerului să construiască şcoli în satele cu peste 50 de locuitori ; eliberarea unui local în curtea şcolii vasiliene pentru a servi ca internat viitorilor candidaţi de învăţători ; comitetele de inspecţie ţinutale să indice locul cel mai potrivit pentru înfiinţarea a cîte unei şcoli în fiecare ocol, după care ministerul să îndemne pe proprietarul locului să clădească şcoala ; ispravnicii de ţinut şi comitetele de inspecţie să desemneze tinerii care, de la 26 octombrie, să fie primiţi în internat pentru a deveni învăţători ; în sfîrşit să se publice concurs pentru un manual de şcoală elementară potrivit celor cuprinse în Aşezămîntul şcolar. Domnitorul aproba numai cererea privind localul pentru internat şi pe cea privind desemnarea locului pentru şcoala de ocol, celelalte propuneri rămînînd în studiu [9]. La 16 iulie 1853 au fost trimise circulare la 33 de „proprietari“ din tot atîtea ocoale, cu îndemn pentru înfiinţarea de şcoli în sate sau tîrguri [10]. La unele mănăstiri au fost trimise chiar planurile de şcoală, spre executare [11]. În aprilie 1854 au fost îndatorate şi mănăstirile închinate să clădească şcoli pe moşiile lor, precum şi egumenii cărora le fuseseră date moşii pe viaţă, dar la intervenţia călugărilor greci domnitorul a trebuit să suspende aplicarea hotărîrii. Ministerul a reluat propunerea în ianuarie 1855 [12].

8. *Ibidem*, ds. 187/1842, f. 9. Scopul învăţăturii a fost reafirmat în 1853 în mod special, pentru a-i linişti pe „proprietari“, care se temeau că şcoala îi va „smulge“ pe săteni de la plugărie (*ibidem*, ds. 705/1853 ,f. 82).
9. *Ibidem*, ds. 705/1853, f. 5 şi 8.
10. *Ibidem*, f. 43 şi 45.
11. *Ibidem*, ds. 768/1853, f. 2.
12. *Ibidem*, ds. 705/1853, f. 103, ds. 768/1853, f. 7 şi 10.

Din păcate, construirea şcolilor înainta foarte lent. La 13 august 1859, o situaţie oficială consemna numai 19 şcoli cu 388 de şcolari pe moşiile mănăstireşti arendate [13]. Nici pe moşiile ai căror stăpîni obţinuseră dreptul de a înfiinţa tîrguri (dacă vor construi şi şcoală) lucrurile nu mergeau mai bine. Multe tîrguri din cele plănuite nu se înfiinţaseră, iar în cele înfiinţate construirea şcolilor se tărăgăna [14].

Reînfiinţarea şcolilor publice la sate în Ţara Românească

Deşi şcolile săteşti fuseseră închise în urma înfrîngerii revoluţiei din 1848, învăţătorii obligaţi să revină la starea socială de mai înainte, iar localurile lăsate, practic, în paragină, problema învăţămîntului din mediul rural nu putea să lipsească şi nici nu a lipsit din preocupările oficiale de reorganizare a învăţămîntului. Contribuţia percepută înainte de 1848 de la săteni pentru leafa învăţătorului (2 lei de familie) continua să se încaseze. În ofisul domnitorului Barbu Ştirbei, din 5 noiembrie 1851, către Sfatul Administrativ — ofis prin care se reglementa situaţia menţionatei contribuţii — se prevedea „a se aşeza nouă temeiuri pentru învăţătura copiilor săteni, cu deschidere de şcoli mai concentrate şi supuse la o de aproape priveghere şi direcţie, de şcoli model de agricultură şi de meşteşuguri şi alte asemenea aşezămînturi care adevărata de azi trebuinţă a săteanului cere atît în lucrarea pămîntului cît şi în industria sa“ [15].

Dar şcolile la sate nu s-au reînfiinţat încă.

Unele sate nu înţelegeau, pur şi simplu, măsura de închidere a şcolilor lor, de vreme ce aveau local construit şi plăteau în continuare contribuţia, altele hotărau chiar acum să-şi construiască singure şcoli [16]. Dar cum reînfiinţarea şcolilor publice la sate era interzisă, unele sate cereau să li se permită a înfiinţa şcoli particulare ; unora li se interzicea categoric, altora, mai insistente, li se aproba [17]. Ministerul de resort era convins de „necesitatea ce însile (satele — n.n., G.D.I.) au ajuns a cunoaşte pentru instrucţie“ [18].

13. *Ibidem*, ds. 470/1859, f. 12 şi 16—17.
14. Ţărănimea chiar şi poetul Vasile Alecsandri (*ibidem*, ds. 636/1861 ,f. 91 şi 168 ; *idem* fondul Ministerul Instrucţiunii Ţara Românească — în continuare : M.I.Ţ.R. —, ds. 445/1862, f. 29.).
15. Arh. St. Buc., Arhiva istorică centrală, fond, Vistieria Ţării Româneşti, ds. 1613/1850, f. 2.
16. Arh. St. Buc., Arhiva istorică centrală, fond. Vornicia din Lăuntru Ţara Românească (în continuare : V.L.Ţ.R.), ds. 797 II/1847, f. 55 şi 697 (satele Şerbăneşti — Argeş şi Piscani — Olt).
17. *Ibidem*, f. 95—97 şi 123—124, 143—145, 156, 171—172, 174—175, 626-627 ; ds. 797 IB/1847, f. 626 ; M.I.Ţ.R., ds. 4642/1855, f. 108.
18. M.I.Ţ.R., ds. 4642/1855, f. 179.

Pînă la trecerea la acțiunea practică de reînființare a școlilor publice la sate printr-o dispoziție a puterii centrale, a existat, între anii 1851—1853, o încercare de redeschidere a acestor școli, cu ajutorul preoților, încercare inițiată de mitropolitul țării și de episcopi. Încercarea, poate încurajată de ofisul domnesc amintit, a dat slabe rezultate practice, dar, contribuind la întreținerea ideii în lumea oficială, precum și la sate, a putut să influențeze urgentarea reluării oficiale a acestei acțiuni de importanță națională [19].

În sfîrșit, adăugîndu-se insistențele Eforiei școlilor, primite favorabil de domn [20]; apoi, revenind la conducerea țării, în calitate de caimacam, Alexandru D. Ghica — fostul domn regulamentar în timpul căruia se înființaseră școlile publice la sate —, a apărut **ofisul** nr. 12/11 ianuarie 1857 privitor la reînființarea învățămîntului public la sate în Țara Românească [21]. Apreciind că „desvoltarea instrucției publice, întinderea luminilor în toate clasele soțietății trebuie să fie cea dintîi datorie a unui guvern adevărat părintesc", caimacamul Al. Ghica hotăra reînființarea școlilor sătești, lăsînd în seama Eforiei organizarea concretă a acțiunii; hotăra scutirea învățătorilor de orice dare către Stat; prevedea modul de organizare a reviziei școlare (ierarhic: revizorul general al școlilor, profesorul de județ și cîte un revizor special numit de Eforie dintre candidații de învățători cei mai capabili); prevedea completarea cunoștințelor candidaților pe timpul verii, în „școala centrală a județului", cît timp va socoti Eforia necesar. Ofisul mai cerea pregătirea localurilor de școli, vinderea cărților de școală pentru copiii sătenilor cu prețul cel mai scăzut, cei săraci urmînd să le primească gratis. Ca și în 1838, se avea în vedere o răspundere morală a „proprietarilor" pentru bunul mers al învățămîntului la sate. Ofisul reînstituia, de asemenea, responsabilitatea profesorului „districtual", a comitetelor de inspecție județene și a cîrmuitorilor de județe ca „prezidenți" ai acestor comitete. Eforia școlilor, Ministerul credinței și al instrucției publice, precum și Ministerul treburilor din lăuntru răspundeau pentru aducerea la îndeplinire, „cît mai fără zăbavă", a celor prevăzute în ofis.

*

Astfel, în cele două Principate, în anii în care se pregătea Unirea, învățămîntul public la sate era iarăși la ordinea zilei. Apropierea dintre cele două țări se va face și în acest domeniu. Moldovenii vor învăța din experiența muntenilor, se vor face schimburi de cărți etc., procesul de uniformizare instituțională inițiindu-se și pe această cale [22].

ÎNVĂȚĂTORII

Drepturile învățătorilor erau, **în Moldova**, mai bine asigurate. Salariul — hotărît la 200 lei lunar, apoi mărit la 225 lei [23] — era asigurat prin Casa școlilor (dar în afară de salariu învățătorii nu mai primeau nimic), uneori însă trimis cu mari întîrzieri. Erau scutiți de „datoriile proprietății", dar impuși la dările către Stat [24]. **În Țara Românească**, în 1857, leafa candidaților de învățători se fixase la 300 lei pe an, dar Eforia, văzînd că „mai nimini" nu se arătase dornic să fie învățător cu un asemenea salariu, a propus, la scurt timp, dublarea remunerației [25]. Ofisul amintit mai sus îi scutea încă pe învățători de dările către Stat și de serviciul militar [26]. După înfăptuirea Unirii din 1859, învățătorii au fost impuși la dări către Stat și comună (afară de taxa pentru șosele), menținîndu-și însă dreptul de a primi cele două kile (200 oca) de bucate, anual, de la sat, indiferent dacă erau ori nu țîrcovnici [27]. În ambele provincii salariile se trimiteau de la centru, la sfîrșitul trimestrului slujit, după state primite de la județ — în Moldova se puteau trimite și de la fiecare școală —, reținîndu-se 10% pentru revizor. De „datoriile proprietății" învățătorii din Țara Românească nu erau scutiți [28], fapt care le aducea mari greutăți, lor și școlilor lor, ca și înainte de 1848.

Pregătirea învățătorilor era asigurată, **în Moldova**, de „Institutul preparandal" (un fel de viitoare școală normală), înființat în baza „Așezămîntului" școlar din 1851, institut care a început să funcționeze din primăvara anului 1856 [29]. „Institutul" era condus de un profesor-director (cu 500 lei salariu lunar) — Anton Velini, „doctor în filosofie și frumoasele arte" (Viena, 1839) [30] — care primea pentru pregătire, în limita locurilor, tineri de la 18 ani în sus, doritori să devină învățători de sate, tineri cărora li se asigura locuință și 60 de lei pe lună leafă de la Casa școlilor, pentru hrană și îmbrăcăminte. Tinerii candidați trebuiau să aibă cunoștințe elementare de citit și scris. Erau preferați,

19. G. D. ISCRU, *O încercare de redeschidere a școlilor sătești în Țara Românească în anii 1851—1853*, în „Revista arhivelor", anul XLVII (1970), vol. XXXVI, nr. 1, București.
20. V. A. URECHIA, *Istoria școalelor de la 1800—1864*, tomul III, București, 1894, p. 99.
21. „Buletinul Oficial" nr. 181, ianuarie 1857.
22. M.I.M., ds. 275/1854, f. 1, 8, 12 și 17; ds. 505/1859, f. 17, 18, 56 etc.
23. M.I., ds. 870/1864, f. 4 și 81.
24. *Ibidem*, ds. 880/1864, f. 3.
25. M.I.T.R., ds. 4642/1855, f. 207, 253 și 259.
26. *Ibidem*, f. 434 și 676—677; ds. 3134/1858, f. 16.
27. *Ibidem* ds. 2530/1859, f. 125 și 179; ds. 445/1862, f. 861 și 866.
28. *Ibidem*, ds. 4642/1855, f. 671.
29. M.I.M., ds. 705/1853, f. 104, 109, 116—118; ds. 782/1853, f. 19, 22, 151 și 158.
30. *Ibidem*, ds. 161/1861, f. 202; despre Anton Velini vez și C. N. ENESCU, GH. SĂULESCU, DIMITRIE POP și ANTON VELINI, București, 1970.

în ordine, tinerii care terminaseră cursul inferior al gimnaziului sau al seminarului din Socola, apoi cei ce terminaseră cursul învățăturilor primare ; cei ce nu terminaseră cursul primar, dar dădeau dovadă de capacitate, îl puteau termina la școala de la Trei Ierarhi, apoi intrau și ei în „clasa preparandală".

Absolvenții Institutului, după ce depuneau examen în fața Consiliului școlar, primeau autorizația de învățători și erau obligați să se prezinte la postul repartizat, unde funcționau ca „profesori primari" timp de cel puțin 3 ani, cu leafă de minimum 1 200 lei pe an [31].

În Institut se studiau : Pedagogia cu elemente de științe naturale și muzica (în toate zilele), caligrafia și desenul (joia și sîmbăta), iar ceea ce azi numim practică pedagogică se efectua zilnic, cîte 5 ore [32]. După un an de la începutul pregătirii, școala dădea primii absolvenți (în 1857) [33].

În Țara Românească, pregătirea candidaților de învățători — inclusiv a unor învățători reîncadrați, căci s-au oferit și dintre aceștia [34] — era asigurată de școala din reședința județului, ca și înainte de 1848, la început între 1 iulie-15 august, și se încheia cu un examen la 16 august [35]. Învățătorii astfel pregătiți trebuiau să fie „destoinici" numai la citire, scriere, la cele 4 lucrări aritmetice și la catehism. De la subcîrmuitor sau de la proprietarul satului erau obligați să aducă dovadă de bune purtări [36]. Elaborînd, în 1859, o mai pretențioasă programă pentru clasele primare [37], Eforia și-a sporit exigențele. Inspectorul școlilor sătești din județ, care era și profesorul candidaților de învățători, trebuia, acum să-i pregătească atît vara cît și iarna, după caz, supunîndu-i și la examen. Autorizația de învățător era acordată numai candidaților care trecuseră cu succes materiile clasei a III-a primare ; în mod excepțional, în caz de deces al învățătorului, se aproba ca suplinitorul să aibă cel puțin două clase promovate, i se dădea autorizație provizorie și era numit „monitor" pînă în primăvara viitoare, cînd urma să fie chemat pentru a-și definitiva învățătura. În caz de necesitate, învățătorii erau examinați din nou, la 2—3 ani, în reședința județului. Pe vară, timp de două-trei luni, ei trebuia să audieze un curs de agricultură practică și agrimensură în reședința județului, curs predat de inspectorul-profesor [38]. Deși pregătirea celor mai mulți învățători din Țara Românească n-a ajuns la nivelul celor din Moldova, exemplele frumoase nu lipsesc nici aici [39].

31. *Ibidem*, ds. 705/1853, f. 104 și 109 ; ds. 782/1853, f. 10.
32. *Ibidem*, ds. 161/1861, f. 170.
33. *Ibidem*, ds. 706/1853, f. 142—144 ; ds. 782/1853, f. 405—409, 415—419.
34. M.I.Ț.R. ds. 4642/1855, f. 142—143, 210—211.
35. *Ibidem*, f. 469.
36. *Ibidem*, ds. 3829/1857, f. 11 și 16.
37. *Ibidem*, ds. 3839/1957, f. 470, 471, 474.
38. M.I.Ț.R., ds. 327/1860, f. 10—13 ; M.I., ds. 422/1864, f. 228—229.
39. M.I.Ț.R., ds. 444/1861, f. 492—493 ; ds. 403/1862, f. 2, 7 și 35.

LOCALURILE DE ȘCOALĂ

Ele au continuat să rămînă o problemă delicată pentru învățămîntul sătesc.

În Țara Românească foarte multe din primele localuri publice de școală, anterioare anului 1848, se degradaseră, deoarece fuseseră lăsate, practic, în părăsire, după închiderea școlilor publice. Acolo unde s-a manifestat mai multă grijă pentru soarta lor, localurile s-au menținut într-o stare corespunzătoare pînă în 1857. Așa se explică, cel puțin în parte, numărul relativ mare de școli cu care au început multe județe primul an școlar (1857—1858). În februarie 1857, Eforia propusese reînființarea a 2 000 de școli la sate, dar peste o lună, constatînd lipsa condițiilor materiale, a redus cifra la jumătate [40]. Apoi a revenit, hotărînd 120 de școli de județ (total 2 000), dar în septembrie 1858 constata că acțiunea înaintează lent [41]. La 25 iunie 1859, Adunarea electivă a Țării Românești a votat un adaos de 200.000 de lei la bugetul Ministerului Instrucțiunii, pentru înmulțirea școlilor sătești [42]. Eforia a lăsat pe seama comitetelor de inspecție grija directă pentru localuri, rezervîndu-și pentru sine numai problemele instrucției propriu-zise [43]. Școli la sate au continuat să se înființeze, dar multe, pe parcurs, rămîneau vacante, datorită în primul rînd greutăților materiale ale învățătorilor. În 1863, Eforia a micșorat numărul școlilor cu cîte 5 de județ [44]. În 1864, scăzînd numărul comunelor prin reforma administrativă, și numărul școlilor s-a mai redus. Cît privește întreținerea localurilor de școală, în general s-a reeditat, în multe locuri, situația de dinainte de 1848. Direcția Sanitară constata, în 1864, „starea deplorabilă" în care se aflau școlile comunale și Ministerul Instrucțiunii cerea prefecților să ia măsurile ce se impuneau [45]. O statistică exactă a școlilor sătești în funcțiune în Țara Românească, pe ani școlari, nu se poate face, datorită fluctuației numărului școlilor chiar în cuprinsul aceluiași an școlar. Totuși, acceptînd, dintre cifrele existente, pe cele mai demne de încredere (rapoarte de revizie, state de leafă), am calculat, pe județe și pe ani școlari, numărul respectiv. Din acest calcul reiese că, începîndu-se cu 1 144 școli în anul școlar 1857—1858, s-a ajuns la cifra maximă de 2 164 în anul școlar 1860—

40. *Ibidem*, ds. 4642/1855, f. 207 și 253.
41. *Ibidem*, ds. 3134/1858, f. 6.
42. *Ibidem*, ds. 2735/1859, f. 23.
43. *Ibidem*, f. 16—17 și 41.
44. M.I., ds. 1377/1863, f. 2 etc.
45. *Ibidem*, ds. 455/1864, f. 408.

1861 (la un total de 3 379 comune)[46], pentru ca apoi numărul să scadă pînă la 1 702 în anul şcolar 1864—1865[47]. Deci, din nou o evoluţie în jurul cifrei de 2 000 de şcoli, cifră la care ştim că se ajunsese deja înainte de 1848. Reprezentată grafic şi pusă în legătură cu evenimentele istorice în general, cu cele din viaţa satelor în special, situaţia şcolilor săteşti se înfăţişază într-un mod sugestiv. Curba lor urcă moderat în primii doi ani de la redeschidere, cînd se pregătea şi s-a realizat Unirea Principatelor, a urcat vertiginos în al treilea an şcolar (1859—1860), cînd s-au înfiinţat aproape 800 de noi şcoli ; în anul şcolar următor, curba continuă să urce moderat spre cifra maximă. Eforturile noului regim şi entuziasmul general al momentului politic îşi spuneau cuvîntul şi pe această cale. Curînd, însă, s-au resimţit greutăţile financiare şi de altă natură. Ele au impus o coborîre continuă a curbei şcolilor săteşti, mai moderată sau mai vertiginoasă, pînă în cel de-al 8-lea an şcolar de la redeschidere (1864—1865), cînd numărul şcolilor s-a mai micşorat şi ca urmare a reformei administrative, cum am mai spus. În afară de şcolile publice, în unele sate ale Ţării Româneşti existau — puţine la număr — şi şcoli particulare[48].

În Moldova, planul şcolif săteşti, elaborat şi aprobate în 1853, a fost litografiat în 200 de exemplare în vederea difuzării lui în ţară[49]. Şcolile din Moldova au fost mai bine construite, mai bine dotate şi întreţinute[50]. Construcţia lor a mers însă foarte încet. Dar pentru Moldova studiul materialului de arhivă impune o observaţie importantă : anume că nimeni nu cunoştea, pînă în 1864, cifra exactă a şcolilor săteşti în funcţiune. Existau şcoli particulare necunoscute de autorităţi. Ministerul de resort urmărea construirea şcolilor prevăzute în condiţiile de arendare a moşiilor clerului şi în angajamentul celor ce primiseră dreptul să înfiinţeze tîrg pe moşie. Iniţiativele particulare erau primite cu satisfacţie la minister, dar acesta nu avea dreptul să impună nici comunelor şi nici persoanelor particulare să construiască şcoli. **Statistic**, în Moldova, evoluţia numărului şcolilor în funcţiune este mult mai lentă decît în Ţara Românească. Cifrele aproape că nu suportă comparaţia : în întreaga Moldovă, numărul şcolilor săteşti în funcţiune într-un an şcolar, pînă în 1864, n-a depăşit pe cel al unui judeţ mediu din Ţara Românească. Pînă la Unire au funcţionat, în Moldova, într-un an şcolar, maximum 25 de şcoli săteşti. De aci, numărul lor este în creştere, în anul şcolar 1864—1865 el ajungînd la 82[51]. Alte situaţii indică cifre mult mai mari pentru acest an (173 sau — exagerat ? — 278)[52]. **Grafic**, această evoluţie înfăţişează o curbă care urcă continuu, uneori mai moderat, alteori mai pronunţat.

Pe întreg teritoriul Principatelor Unite existau, în februarie 1863 — după ştiinţa ministerului de resort —, 2 271 de şcoli săteşti, din care 2 200 în Ţara Românească şi 71 în Moldova[53].

46. Situaţiile oficiale dau şi cifre mai mici şi mai mari.
47. Există, pentru acest an, şi cifre mai mici.
48. M.I., ds. 455/1864, f. 32—33, 62—63 etc.
49. M.I.M., ds. 705/1853, f. 5 şi 101 ; ds. 636/1851, f. 112 şi 115 etc.
50. *Ibidem*, ds. 705/1853, f. 150—155 ; ds. 768/1853, f. 38—39.
51. M.I., ds. 580/1865.
52. *Ibidem*, ds. 462/1864, f. 144—145 ; ds. 580/1865. În anul şcolar 1864—1865, numărul şcolilor săteşti din Moldova a crescut mult. În martie 1865, revizorul şcolilor din judeţele Suceava şi Neamţ raporta că în circumscripţia sa are 113 şcoli comunale (*Ibidem*, ds. 561/1865, f. 159).
53. *Ibidem*, ds. 382/1863, f. 7.

SCRIEREA LA DACI ÎN VREMEA LUI BUREBISTA

ION VERDEŞ

1. Plecînd de la faptul că statul dac al lui Burebista (82—44 î.e.n.) a fost primul stat centralizat care a unit sub o singură conducere majoritatea triburilor marelui neam tracic (se întindea din Pannonia pînă la Nipru şi din Carpaţii Nordici ai Slovaciei de azi pînă la sud de Balcani), ne întrebăm dacă marele rege a înţeles să facă şi pasul, cerut de noile împrejurări, spre civilizaţia scrisului. Căci între graniţele statului său erau incluse şi cetăţile greceşti din Pontul Stîng cu

înalta lor civilizație și cultură ce influențase deja pe regii sciți vecini și pe geții de la Dunărea de Jos. În lumina cercetărilor arheologice de pînă acum, nu se poate afirma nimic neîndoielnic, deoarece din întreaga civilizație dacică nu ne-a parvenit pînă azi nici un text de limbă, ci doar nume (antroponime, toponime, hidronime) și denumiri (mai ales de plante medicinale). Singurul text păstrat ar putea aparține tracilor sudici : este vorba de inscripția cu caractere grecești de pe inelul de la Ezerovo (R. P. Bulgaria), nedescifrată și nedatată încă [1].

Totuși, mărturii contemporane că dacii foloseau scrisul, există, însă privind o perioadă mai nouă, epoca lui Decebal (87—106 e.n.) deci cu aproximativ 150 de ani mai tîrziu decît Burebista. Astfel Dio Cassius (155 către 235 e.n.), istoric roman, scrie : „Cînd Traian a pornit împotriva dacilor [2] și se apropia de Tapae, locul unde barbarii își aveau tabăra, i se aduse o ciupercă mare, pe care era scris cu litere latine că atît ceilalți aliați, cît și burii [3] sfătuiesc pe Traian să se întoarcă și să facă pace" [4]. Pe columna traiană figurează scena cu soldatul bur care aduce lui Traian mesajul lui Decebal scris pe o ciupercă, scenă comentată de astfel de istoricii noștri. Un alt argument în sprijinul afirmației că în această vreme dacii scriau cu litere latine îl constituie mult discutatul vas, găsit în 1954, la Grădiștea Muncelului, pe care stă scris cu litere latine „Decebalus per Scorilo", tradus de unii „Decebal fiul lui Scorilo", alții dîndu-i însă o cu totul altă interpretare [5]. Se pare că Diegis, fratele lui Decebal [6], știa latinește, din moment ce va conduce delegațiile dace la tratativele cu Domițian, împăratul Romei (81—96 e.n.) [7] ; în 89 e.n. Diegis va primi chiar o diademă regală din partea împăratului [8]. Tot Dio Cassius vorbește despre o scrisoare de supunere trimisă de Decebal lui Domițian, pe care însă istoricul o considera o plăsmuire a împăratului [9].

2. Adoptarea caracterelor latine de către daci este însă mult mai veche, cam cu un secol înainte de Decebal, adică încă de pe vremea lui August (27 î.e.n. — 14 e.n.). Cercetările de la Ocnița-Vîlcea, probabil antica Buridava, capitala burilor getici, au scos la iveală obiecte de artă ce atestă o indiscutabilă influență romană, databilă în vremea acestui împărat roman, precum și niște fragmente de vase, pe care figurează nume dace scrise cu litere latine ca Bur, Mark, Reb [10]. Tot la Ocnița a fost găsit un vas de provizii, pe care scrie, de astă dată în limba greacă și cu litere grecești, basilevs Thiamarkos (regele Thiamarc), desigur un rege bur [11], care a trăit, probabil, cam în aceeași epocă. Lucrul ne poate duce la concluzia că, înainte de adoptarea scrierii latine, dacii au folosit scrierea greacă și că a existat o scurtă perioadă în care aceste două scrieri coexistau, cea latină ca o inovație, iar cea greacă, potrivit tradiției.

3. Introducerea scrierii grecești la curtea lui Burebista, deși pînă acum nici un document nu o atestă indubitabil, ni se pare totuși un lucru firesc, datorită noilor situații create. Căci marele stat dac, singura putere europeană capabilă să înfrunte forța de expansiune a Imperiului roman, avea nevoie de înnoiri și transformări care să-i consolideze realizările obținute pe calea armelor. Era astfel nevoie de întărirea puterii economice, de consolidarea puterii militare prin construcții de apărare, de formarea unor specialiști în acest domeniu, de crearea unui corp de diplomați și de auxiliari ai acestora, în vederea combinațiilor politice și a amestecului în treburile interne ale Romei, zguduită pe atunci de războaie civile, era nevoie de dezvoltarea științei și culturii, în înțelesul pe care îl aveau pe atunci, și, de asemenea, era nevoie de transformarea puterii preoțimii în auxiliară a puterii politice.

Contactul nemijlocit cu civilizația și cultura cetăților grecești din Pontul Stîng a fost deosebit de fertil. Astfel, regele dac, după cum ne demonstrează descoperirile arheologice, a folosit ingineri și arhitecți greci pentru construirea și înnoirea sistemului său de cetăți din Munții Orăștiei și chiar pentru construirea de temple [12]. Literele grecești săpate pe unele blocuri de piatră pentru zidurile cetăților de aci par să trădeze însă numai prezența acestor constructori greci, dar nu să și constituie o dovadă a folosirii scrierii grecești de

1. *Izvoare privind istoria României*, I, București, Editura Academiei R.P.R., 1964, p. 119 (nota).
2 Este vorba de primul război cu dacii (în 101).
3 Este vorba, probabil, de burii germanici, pe atunci aliați ai lui Decebal, și nu de burii alutani, trib getic din Oltenia de azi.
4 DIO CASSIUS, *Istoria romană*, LXVIII, 8. I. În *Izvoare*, I. p. 687.
5 Vezi discuția la ION HORAȚIU CRIȘAN, *Burebista și epoca sa*, ed. II, București, Ed. științifică și enciclopedică, 1977, p. 442—443, (unde se fac și trimiterile bibliografice).
6 *Marțial, Epigrame*, V. 3 5, în *Izvoare*, I. p. 435.
7 DIO CASSIUS, *Istoria romană*, L.XVII, 7, 1, în *Izvoare*, I. p. 685.
8 *Ibidem*.
9 *Ibidem*.

10 EMILIA TOMESCU, *Ocnița*, în *Dicționar de istorie veche a României* (sub conducerea prof. univ. dr. doc. D. M. PIPPIDI), București, Ed. științifică și enciclopedică, 1976, p. 436—436 (unde se dă și o bibliografie selectivă).
11 ION HORAȚIU CRIȘAN, *Op. cit.*, p. 305 și 441 (unde se dau și discuțiile în legătură cu acest nume, precum și bibliografia). A se vedea și I. I. RUSSU, *Die griechische und lateinische Schrift im vorrömischen Dakien* (Scrierea greacă și latină în Dacia preromană), în *Epigraphica*. Travaux dédiés au VII-e Congrès international d'Épigraphie grecque et latine (Constantza, 9—15 septembrie, 1977). București, Editura Acad. R.S.R., 1977, p. 33—50.
12 I. H. CRIȘAN, *Op. cit.*, p. 408—424 (unde se discută în special problema edificiilor sacre).

către daci în acest timp [13]. Pentru nevoile diplomatice, se pare că Burebista s-a folosit tot de greci, desigur mai ales de negustori, dar în orice caz de ştiutori de carte. Un singur nume dintre aceştia a rămas în istorie : este vorba de Acornion, un poliglot şi fin diplomat, o figură marcantă a oraşului său natal Dionysopolis (Balcic, în Bulgaria), pe care Burebista l-a folosit în tratativele din 48 î.e.n. cu Pompei împotriva lui Cezar [14], care îşi va făuri planul de a distruge şi cuceri statul dac [15].

4. Cu mult înainte de Burebista, negustorii greci din cetăţile Pontului Stîng vor face un intens comerţ cu autohtonii, dezvoltînd acestora gustul pentru frumos, calitate, fineţe, artă, ştiinţă, scris, cultură. Monedele greceşti vor circula pe tot cuprinsul Daciei, alături de mărfurile lor, ca amfore, vase de lux, sticlărie, bijuterii, vinuri, ulei de măsline etc. Din momentul în care începe expansiunea macedoneană spre Dunăre, sub Filip II, sub fiul său, Alexandru cel Mare, şi sub urmaşii acestuia (sec. IV—III î.e.n.), daco-geţii vor face comerţ şi cu macedonenii, ei înşişi elenizaţi în civilizaţie şi cultură. Iar o dată cu intensificarea procesului de unificare a triburilor daco-getice, mai întîi la Dunărea de Jos, şi apoi, progresiv, şi în restul Daciei, conducătorii acestor uniuni tribale, regii daco-geţi, vor simţi nevoia, datorită dezvoltării economiei comerciale, să bată monedă proprie, proces care începe, după cîte se pare, în secolul IV î.e.n. Aflaţi sub influenţa greco-macedoneană şi, probabil, din nevoia ca banii lor să poată circula în lumea cu care făceau comerţ, aceşti regi nu vor bate, de regulă, monede cu chipul şi numele lor, ci vor emite imitaţii după monedele greceşti şi macedonene, unele apropiate de originale, altele mai mult sau mai puţin schematizate [16]. Tot sub influenţa greacă, unii regi sciţi, staţionaţi, între secolele IV—II î.e.n., în perimetrul dintre cetăţile pontice Callatis-Dionysopolis, vor emite şi ei monedă, însă, de regulă, cu numele lor scris în greceşte, unul dintre aceştia, Sariakes, intitulîndu-se, după modelul callatian, basileu [17]. Moskon, un rege get de prin nordul Dobrogei (sec. III î.e.n.), va bate şi el monedă proprie, intitulîndu-se în greceşte, basileos Moskonos [18].

Influenţa culturală greacă nu s-a limitat, cum era şi firesc, la adoptarea scrierii greceşti pe unele monede, ci va însemna, cu timpul, împrumutarea şi asimilarea creatoare a modelelor greceşti în cultura autohtonilor. Poetul roman Ovidiu, exilat la Tomis (8—18 e.n.), a cunoscut opera unui poet get contemporan, tînărul rege Cotyso, care îşi scriesese, probabil cu litere greceşti, poezile sale în limba maternă. Impresionat de valoarea versurilor, poetul roman spune, admirativ, că dacă ar fi dat la o parte numele autorului lor, nu i-ar fi venit să creadă că acestea ar fi opera unui localnic, pe care îl consideră, datorită muzicalităţii, al doilea după Orfeu. Iată propriile cuvinte ale lui Ovidiu : „Poeziile tale sînt o dovadă ; dacă ai îndepărta de pe ele numele tău, aş spune că nu le-a compus un tînăr trac. În acest ţinut, Orfeu nu mai este singurul poet" [19]. Mărturisind că a învăţat să vorbească limba getică şi sarmatică [20], exilatul de la Tomis mai afirma că el însuşi a „devenit aproape un poet get" [21], căci a scris „o cărţulie în limba getică, în care cuvintele barbare au fost aşezate după ritmul versurilor noastre" [22] (citeşte romane). Păcat că vitregia vremurilor a făcut ca să se piardă atît opera poetică a lui Cotyso cît şi poeziile în limba getă ale lui Ovidiu.

5. Exemplul lui Cotyso poate fi considerat rezultatul tardiv, dar firesc, al unui lung proces de comunicare culturală între geţi şi greci, dar nu putem să nu subliniem ca firească şi asocierea circulaţiei monedelor, timp de sute de ani, cu nevoia învăţării unor cunoştinţe elementare de scris şi socotit. Din nefericire, monedele emise de Burebista nu ne oferă prilejul de a şti în ce fel se scria la curtea lui, căci este de neconceput ca un mare rege, stăpîn al unui stat vast, cu un comerţ dezvoltat, dar şi cu o complexă viaţă diplomatică, să nu fi avut un aparat specializat în problemele pe care i le punea viaţa politică, economică şi culturală. Preocupat de a avea o monedă unitară, el va rupe cu tradiţia imitării monedelor greco-macedonene, dar, orientînd economia de schimb spre imperiul roman, nu va urma exemplul mai vechi al lui Moskon, de a bate monedă cu numele său, ci va porunci ca monedele dace să fie copii fidele ale denarilor republicani romani de argint [23]. Totuşi, peste cîţiva ani, un urmaş de aí său în zona transilvană, regele Coson, va bate, probabil între 43—42 î.e.n. (deci la 2 ani de la moartea lui Burebista), o monedă de aur, după modelul celei emise de Brutus, asasinul lui Cezar, însă purtînd numele lui Coson, executat în caractere greceşti, [24] amănunt ce ar putea trăda că scrierea grecească, introdusă poate chiar

13 *Ibidem*, p. 439—441 (cu întreaga discuţie privind această problemă).

14 *Decretul dionysopolitan în cinstea lui Acornion*, la I. H. CRIŞAN, *Op. cit.*, p. 93. Vezi, tot acolo, cap. *Relaţiile diplomatice*, unde se descrie pe larg rolul lui Acornion în relaţiile diplomatice ale lui Burebista, p. 261—263.

15 STRABON, *Geografia*. VII, 3, 5, în *Izvoare*, I. p. 231; v. şi SUETONIU, *Vieţile cezarilor*, XLIV,1, *Ibidem*, p. 515.

16 CONSTANTIN PREDA, *Monedele la geto-daci*, în *Dicţionar de istorie veche a României*, p. 404—408.

17 AL. VULPE, şi GH. POENARU BORDEA, *Sciţii*, în *Dicţionar*, p. 532—533.

18 CONSTANTIN PREDA, *Moskon*, în *Dicţionar*, p.146.

19 OVIDIU, *Scrisori din Pont*, II, 9, p, 51—53, în *Izvoare*, I, p. 321.

20 *Ibidem*, III, 2, 40, în *Izvoare*, I. p. 323.

21 *Ibidem*, IV, 13, 18, în *Izvoare*, I. p. 337.

22 *Ibidem*, IV, 13, 19—20, în *Izvoare*, I, p. 337.

23 CONSTANTIN PREDA, *Monedele la geto-daci*, în *Dicţionar*, p. 408. Vezi şi I. H. CRIŞAN, *Op. cit.*, p. 427—429.

de Burebista, devenise deja o tradiție culturală (să nu uităm că în această vreme mai trăia Deceneu marele preot și asociatul la domnie al creatorului marelui stat dac). Această tradiție se verifică și în amintitul caz al numelui regelui Thiamarc de la Buridava, care nu putea trăi cu mai mult de 10—20 de ani mai tîrziu decît Coson. Poate că astăzi am fi avut numeroasă dovezi materiale nu numai cu privire la scriere, dar și la toate laturile civilizației și culturii dace, dacă Traian nu ar fi avut grijă să distrugă — practică puțin obișnuită față de popoarele cucerite — tot ce însemna nu numai puterea militară a dacilor, dar și elementele de întreținere a forței și coeziunii lor spirituale, monumentele de cultură.

24. *Ibidem*, p. 408.

6. Descoperirile arheologice de ultimă oră de la Bragadiru, din raza orașului București, vin să aducă o nouă lumină asupra scrierii la daci. Este vorba de descoperirea unui fragment de vas, pe mănușa căruia figurează litere grecești, care trădează că dacii împrumutaseră pentru limba lor caracterele scrierii grecești. Cum acest vas, împreună cu restul materialelor descoperite, aparțin celei de-a doua epoci a fierului în Dacia (Latène), poate de prin secolul IV î.e.n., putem avansa ideea că scrierea greacă ar fi putut fi în mod sigur adoptată, nu numai pentru zona pontomunteană, dar, și mai înainte de Burebista, chiar pentru zona transilvană a Daciei, mai precis, în zona unde se va dezvolta puternicul centru de apărare din Munții Orăștiei.

(continuare din pag. 32)

de educație a adulților, precum și un program cultural extrașcolar. Shea și Hoffman,° referindu-se la acest program bazat pe conceptul asocierii dintre școală și căminul familial, arată că prin el se urmărește dezvoltarea la părinți a conștiinței rolului lor de educatori, de persoane care ajută pe copii la învățătură. Este relevat rolul așa-numitului „părinte educator" care însoțește pe profesorul ce predă la școala primară în vizitele efectuate de acesta la domiciliul elevilor. Articolul menționează formele activității de învățare care sînt indicate să se desfășoare acasă și — în acest sens — criteriile unei bune activități.

Olmsted, Webb și Ware menționează faptul că programul „Follow Through" a apărut datorită considerentului că părinții sînt cei mai importanți profesori ai copilului și că o mare parte din ceea ce realizează un copil la școală este predeterminat de ceea ce s-a întîmplat acasă. Autorii articolului se referă la lista, elaborată în cadrul acestui program, intitulată D.T.B. („Desirable teaching behaviors" — „Comportamente de predare dezirabile"). Lista conține zece reguli, aplicabile în școală și la pregătirea lecțiilor acasă (de exemplu: 1. Înainte de a începe o activitate, explică ceea ce dorești să faci. 2. Înainte de a începe o activitate, acordă timp elevului să se familiarizeze cu materialele. 3. Pune întrebări care au mai mult de un singur răspuns corect etc.). Articolul explică și exemplifică aceste reguli care, fără a avea pretenția exhaustivității, au totuși, în mod cert, un efect pozitiv asupra dezvoltării intelectuale a elevilor.

Într-un interesant articol, Gotz stabilește o distincție între noțiunea de joc și cea de joc aparent (ambele cu referință la activitatea desfășurată în cadrul școlii), ultima fiind apreciată de autorul articolului drept o activitate de învățare deghizată. Sînt prezentate caracteristicile jocului și se subliniază necesitatea menținerii lui la clasele mici.

Problemele de sociologie a învățămîntului s-au bucurat întotdeauna de atenția constantă a publicisticii pedagogice americane. Mc. Dermoott se referă la modul în care relațiile sociale dintre profesori și elevi afectează mediul școlar de învățare, modul în care interacțiunea existentă în clasă favorizează sau frînează învățarea. Prin exemple culese din școlile din Pennsylvania, ca și din centrul New York-ului, se demonestrează faptul că stilurile de predare depind de contextele culturale, contexte care pot fi studiate din punct de vedere etnografic în scopul optimizării modalităților de predare.

BIBLIOGRAFIE

1. PEDERSEN, GEORGE K—FLEMING, THOMAS, *Elementary education: The illusion of change* (*Învățămîntul elementar. Iluzia schimbării*), în „The Elementary School Journal", Chicago, *77*, nr. 3, ian. 1977, p. 221—230.

2. KEPLEN, KAREN—RANDALL, JILL WEINICK, *Individualization: The subversion of elementary schooling* (Indivudualizarea — *subversiune în școala elementară*), în „The Elementary School Journal", Chicago, nr. 5, mai 1977, p. 358—363.

3. MC. CARTHY, MARTHA M., *The how and why of learning centers* („*Cum și „de ce", ale centrelor de învățare*), în „The Elementary School Journal" Chicago, *77*, nr. 4, martie 1977, p. 292—299.

4. JOHNSON, EDWARD E., *The home-school partnership model for Follow* (*Modelul de asociație între școală și familie pentru programul intitulat „Follow Throngh"*), în „Theory into Practice", Columbus, *16*, nr. 1, febr. 1977, p. 35—40.

5. SHEA JOSEPH—HOFFMAN, STEVIE, *Extending the curriculum: Homme learning tasks* (*Extinderea curriculumului. Temele de învățat pentru acasă*) în „Theory into Practice", Columbus, *16*, nr. 1, feb. 1977, p. 2—6.

6. OLMSTED, PATRICIA P.—WEBB, RODMAN B.—WARE, WILLIAM B., *Teaching children at home and school* (*Predarea la copii efectuată acasă și la școală*), în „Theory into Practice, Columbus, *16*, nr. 1, feb. 1977, p. 7—11.

7. GOTZ, IGNACIO L., *Play in the classroom: Blessing or curse* (*Jocul în clasă: binecuvîntare sau blestem*), în The educational Forum, Columbus, *41*, nr. 3, mar. 1977, p. 329—334.

8. MC. DERMOTT, R. P., *Social relations as contexts for learning in schools* (*Relațiile sociale ca factori de context ai procesului de învățare desfășurat în școală*), în „Harvard Educational Review", Cambridge — Massachusetts, *47*, nr. 2, mai 1977, p. p. 198—213.

BIBLIOTECA ASTRA SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 5/1978

Maria Giurgea : Apprentissage et créativité dans la technologie de l'éducation • **Cristofor Simionescu :** L'école et la société humaine • **Eugen Noveanu :** Tracer un modèle de l'objet d'étude • **Ion Mânzat, Simona Chiriţescu, Doina Voskerician :** Le transfert des stratégies heuristiques algorithmiques dans l'apprentissage de la physique • **Paraschiva Ene :** Aspects ergonomiques dans le système scolaire • **Stan Ghena :** L'analyse littéraire scolaire et l'analyse littéraire du spécialiste • **Valeriu Oros :** Contributions à l'optimisation de l'evaluation des connaissances de grammaire • **Ladislau Lörincz, László Murvai :** L'enseignement dans les langues des nationaités cohabitantes de la Roumanie socialiste, expression d'un democratisme profund • **Romeo Dăscălescu :** Le baccalauréat de l'année 1978 • **Ion Dragu :** Une attestation pour l'intégration professionnelle des jeunes • **Constantin Crişan :** Les manuels scolaires : vérités et contrevérités • **Vasile Cotofrei :** La stimulation de l'étude individuall continue des enseignants, une nécessité impérieuse de l'enseignement roumain • **Ion M. Bota :** L'enseignement roumain dans le région de Oaş • **G. D. Iscru :** Contributions concernant l'enseignement à la campagne en Valachie et Moldavie, 1849—1864 • **Ion Verdeş :** L'écriture chez les Daces du temps de Burebista • LIVRES — IDÉES • BRÉVIAIRE.

Maria Giurgea : Learning and Creativeness in the Educational Technology • **Cristofor Simionescu :** School and the Human Society • **Eugen Noveanu :** Shaping a Model of the School Subject • **Ion Mânzat, Simona Chiriţescu, Doina Voskerician :** The Transfer ot the Heuristic algorithmic Strategies in the Learning of Physies • **Paraschiva Ene :** Ergonomic Aspects in the School System • **Stan Ghena :** The Shool Literary Analysis and the Professional one • **Valeriu Oros :** Optimising the Evaluation of the Grammar Knowledge • **Ladislau Lörincz, László Murvai :** Education in the Languages of the Coinhabiting Nationalities of Socialist Romania, a token of Deep Democratism • **Domeó Dăscălescu :** The School — leaving Examinations in 1978 • **Ion Dragu :** A Certificate for the Vocational Integration of the Yonth • **Constantin Crişan :** The Textbooks : Truth and Untruth • **Vasile Cotofrei :** Promoting the Continuing Individual Study of All Educators • **Constantin Clisu :** The Improvement of the Teaching Staff, an Imperative Need of the Romanian Education • **Ion M. Bota :** The Romanian Education in the Region of Oaş • **G. D. Iscru :** The Country Education in Wallachiar and Moldavia from 1849 to 1864 • **Ion Verdeş :** The Dacians' Writing in the Days of Burebista • BOOKS — IDEAS — VADEMECUM.

МАРИЯ ДЖУРДЖА, Обучение и креативность в дидактической технологий • КРИСТОФОР СИМИОНЕСКУ, Школа и человеческое общество • ЕУДЖЕН НОВЯНУ, Очертание модели предмета образования • ИОН МЫНЗАТ, СИМОНА КИРИЦЕСКУ, ДОЙНА ВАСКЕРИЧИАН, Трансфер эвристических-алгорифмических стратегий в обучении физики • ПАРАСКИВА ЕНЕ, Эргономические аспекты в школьной системе • СТАН ГЕНА, Литературный школьный анализ и литературный специальный анализ • ВАЛЕРЮ ОРОС. Вклад в оптимизации оценки грамматических знаний • ЛАДИСЛАУ ЛЕРИНЦ, ЛАСЛО МУРВАИ, Образование на яйыках сосуществуюших национальностеи в социалистическои Румынии — Сыражение глубокого демократизма • РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ, Бакалавр 1978-го года • ИОН ДРЭГАН, Аттестат для интеграции молодых в производство • КОНСТАНТИН КРИШАН, Школьные учебники-истины и противистины • ВАСИЛЕ КОЦОФРЕЙ, Стимуляция индивидуального непрерывного изучения всех дидактических кадров • КОНСТАНТИН КЛИСУ, Усовершенствование дидактических кадров-острое требование румынского образования • АУРЕЛИЯ ПРОФЕТА, ФЛОРИКА ГЛОД, Усовершенствование преподавания математики в начальной школе • ИОН БОТА, Румынское образование в Стране Оаш • ИОН ВЕРДЕШ, Письменность у даков во время Буребисты • Г. Д. ИСКРУ, Вклад в сельском образовании в Румынской Стране и Молдавии в 1849—1864 гг. • КНИГИ-ИДЕИ • Вкратце

LICEUL AGRO-INDUSTRIAL DRĂGĂNEȘTI-VLAȘCA, JUDEȚUL TELEORMAN

PRIMEȘTE ÎNSCRIERI PENTRU ANUL ȘCOLAR 1978–1979 LA URMĂTOARELE PROFILE ȘI MESERII

Treapta I :

— Profilul mecanic.
— Profilul construcții.

Treapta a II-a :

— Profilul construcții cu specializările :

a) construcții structuri

b) topografie.

Școala profesională

— Profilul mecanic cu specializările :

a) Mecanic — mașini și utilaje ;

b) Lăcătuș mecanic ;

c) Sudor

— Profilul construcții cu specializările :

a) constructor structuri

b) constructor finisor

c) instalator.

În treapta I se primesc absolvenți a 8 clase, în vîrstă de pînă la 16 ani, din toată țara.

În treapta a II-a se pot prezenta, pe bază de concurs, promovații clasei a X-a de liceu, fără a depăși 19 ani la 15 septembrie 1978, absolvenți ai profilelor din treapta I precum și absolvenți ai altor profile.

Aceștia din urmă trebuie să susțină, înaintea concursului de admitere, diferențe la disciplinele ce se vor comunica de către liceu.

Liceul dispune de o puternică bază materială : laboratoare și cabinete moderne, ateliere de producție, poligon de conducere AUTO — cantină, internat, bibliotecă, club sportiv etc. De reținut : Absolvenții liceului au dreptul să dea concurs de admitere la **orice facultate** doresc. Pot, de asemenea, să fie repartizați în producție la :

— Trustul de construcții din Ministerul Agriculturii și Industriei Alimentare, Trustul de Construcții pentru îmbunătățiri funciare, Oficiile județene de îmbunătățiri funciare, întreprinderi utilaj greu și altele.

La Liceu se poate ajunge din București cu autobuzele IRTA care pleacă de la capătul tranvaielor 2, 15, 18 șoseaua Alexandria, care circulă din oră în oră, sau cu trenul din Gara de Nord pînă la Gara Vlașca. Informații tel. **156.**

I 4109. def.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

STRĂLUCITĂ SOLIE DE PACE ȘI COLABORARE INTERNAȚIONALĂ, Editorial ● CARACTERUL UNITAR AL REVOLUȚIEI DIN 1848 de V. Netea ● DIMENSIUNEA ȘI STRUCTURA EDUCAȚIEI POLITICE de C. Marin ● VALENȚELE EDUCATIVE ALE FESTIVALULUI NAȚIONAL „CÎNTAREA ROMÂNIEI" de L. Petroman, P. Petroman ● ÎNVĂȚĂMÎNTUL MATEMATIC ÎN PAS CU DEZVOLTAREA ȘTIINȚEI ȘI TEHNICII de I. Borca, I. Mitrache, C. Pîrvu ● EFICIENȚA MODELĂRII ÎN ACTIVIZAREA ELEVILOR de I. Ferenczi, A. Horvath

6

ANUL XXVII, iunie 1978

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1030
(97)

REVISTA DE PEDAGOGIE

- IUL. 2005

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

IUL. 2014

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
înv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. IOAN GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, GEORGE CIUDAN,
prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU,
prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK

Tiparul executat sub comanda 1023 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București,
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4109.

REVISTA DE PEDAGOGIE

6/1978

Iaș 2022

* * * — Strălucită solie de pace și colaborare internațională 3

VASILE NETEA — Caracterul unitar al Revoluției din 1848 5

CĂLIN MARIN — Dimensiunea și structura educației politice 8

LUCIA PETROMAN, PAVEL PETROMAN — Valențele educative ale festivalului național „Cîntarea României". 10

PERFECȚIONAREA PROGRAMELOR ȘI MANUALELOR ȘCOLARE

IOAN BORCA, IOAN MITRACHE, CONSTANTIN PÎRVU — Învățămîntul matematic în pas cu dezvoltarea științei și tehnicii. 14

IUNIAN CHELU — Trecerea la o calitate superioară în învățarea fizicii 16

DEMETRA PREOTEASA, VERONICA FERARINI — Accentuarea caracterului practic-aplicativ al predării chimiei 20

MELANIA RĂDULESCU, ELISABETA CONSTANTINESCU — O concepție unitară în studierea biologiei în învățămînt. 23

VLADIMIR ONOFREI, OCTAVIAN MÎNDRUȚ, ALEXANDRU COSTA — Creșterea eficienței predării geografiei. 26

MIRCEA VLĂDUȚ — Pregătirea tehnico-practică componentă a procesului de instruire și educare a elevilor. 29

MODERNIZAREA TEHNOLOGIEI ACTULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

IULIU FERENCZI, ATILA HORVATH — Eficiența modelării în activizarea elevilor 33

ILEANA RUS — Ecuația trigonometrică predată prin descoperire și problematizare în cadrul instruirii programate. 38

PATIȚA SILVESTRU — Bricolajul și valențele sale pedagogice 43

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

AURELIA PROFETA, FLORICA GLOD — Perfecționarea predării matematicii în școala primară 47

OCTAVIAN OPRICĂ — Obiectivele învățării limbilor străine în ciclul primar . . 50

ELENA MARTHA STOICIU, FLORIN BARBU — Depistarea și orientarea copiilor deficienți senzoriali și mintal 54

INOVAȚIE ȘI CREATIVITATE

CAROLINA ILICA, MIRCEA N. POPA — Cabinetul de istorie cu funcționalitate multiplă. 58

28620.

GRADELE DIDACTICE ŞI PERFCŢIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT (DEZBATERE)

ION MATEESCU, LAURENŢIU ANTON — Sistemul de perfecţionare în concordanţă cu caracterul dinamic al învăţămîntului 60

RODICA DRĂGAN — Îmbunătăţirea actualului sistem al gradelor didactice 62

CĂRŢI — IDEI

TOMA STAN — Un model de abordare sistemică a învăţămîntului diferenţiat . . 2

ALEXANDRU LAZĂR — Sinteză psihopedagogică 46

ION VLAD — O carte preţioasă pentru cultura românească. 53

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Probleme ale pedagogiei şi şcolii sovietice în paginile revistei „Soviestkaia pedagoghika" pe anul 1977 60

PETRE PUŞCAŞU — În sprijinul potenţării caracterului formativ al activităţii cu studenţii 13

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ PEDAGOGICĂ

D. SOARE — Colocviu pe tema „Învăţămîntul în transfomare în R. S. România şi R. F. Germania" 64

Un model de abordare sistemică a învăţămîntului diferenţiat*

„Instruirea diferenţiată" nu reprezintă doar o cerinţă care priveşte un aspect sau altul al procesului de instruire şi educare elevilor, ci un principiu general, care vizează activitatea de învăţămînt atît ca macrosistem, cît şi componentele sale, în microsistem. Ea constituie un imperativ al învăţămîntului din vremea noastră în ansamblu şi, ca urmare, trebuie concepută ca o veritabilă strategie de organizare şi d sfăşurare a acesteia" (p. 4). Iată aserţiunile fundamentale, credem, care se demonstrează în această reuşită sinteză, realizată cu probitate şi competenţă, stringent echilibrată, într-un stil sobru şi elegant.

Se remarcă dintr-un început ştiinţa autorului de a discerne şi selecta cu siguranţă metodică, dublată de o cunoaştere profundă a problematicii acele idei majore şi reale din hăţişurile unei bibliografii pe cît de vaste pe atît de caleidoscopice. Distingerea esenţialului se îmbină fericit cu alte calităţi probate de autor: analiza pertinentă, distanţarea obiectiv critică şi, pe această bază, afirmarea explicită a punctelor de vedere proprii (în special în cap. I **Determinări tematice şi delimitări conceptuale** şi în cap. II **Instruirea diferenţiată — cerinţă fundamentală a învăţămîntului contemporan**). Considerăm ca elocvente în acest sens disocierile operate de autor între „diversificare" şi „diferenţiere" (p. 15), „instruire diferenţiată" şi „individualizare" (p. 17—19), între „individualizarea" instruirii şi instruirea „individuală" (p. 20—22).

Conform intenţiilor exprimate în **Cuvînt înainte**, un plus de originalitate îl înregistrează lucrarea în ceea ce priveşte tratarea în lumina principiului i instruirii diferenţiate a unor probleme vitale pentru învăţămîntul actual: şansele de instruire, succesul/insuccesul şcolar, sistemul de relaţii profesor-elev şi, mai ales, abordarea incidenţelor acestui principiu în planul organizării şcolare şi al conţinutului învăţămîntului (a se vedea cap. IV **Structuri şcolare** şi cap. V, **Diferenţierea prin conţinutul învăţămîntului**). Ne apar ca deosebit de judicioase consideraţiile autorului referitoare la cauzele eşecului şcolar (p. 46—52) sau cele privind consecinţele diferenţierii studiilor în cadrul structurilor şcolare verticale (p. 68-77), ca şi soluţiile utile pentru ameliorarea relaţiei „învăţămînt preşcolar — învăţămînt primar" (p. 127—132).

În echilibrul lucrării, un loc important îl ocupă dezbaterea ideilor care vizează instruirea diferenţiată şi prin organizarea activităţii didactice, adică modalităţile şi soluţiile concrete de diferenţiere internă, la nivelul microsistemului educativ. În acest scop, autorul îşi organizează convingător opţiunile faţă de adaptarea unor rezolvări sau a altora în probleme controversate, atît în planul teoriei cît şi al practicii pedagogice: clasele omogene sau neomogene (p. 174—182), clasele pentru elevii cu aptitudini speciale (p 205—207), clasele de recuperare (p. 215—223). Se mai poate remarca şi modelul de analiză întreprinsă de autor în legătură cu avantajele şi dezavantajele, cu tipurile de organizare şi desfăşurare a activităţii elevilor în grupe temporar constituite (p. 182—195).

Evident, din perspectiva largă, generală, de sporire a eficienţei în activitatea didactică vie, concretă, ultimele două capitole s-ar fi cuvenit a deţine o mai mare pondere, ceea ce însă, tot atît de evident, autorul nu şi-a propus. În ansamblu, pentru deschiderile ample, autentic sistemice în planul teoretic corelat cu cel al racticii şcolare, se pot aprecia oportunitatea şi utilitatea lucrării, care se adresează tuturor celor implicaţi în realizarea actului educativ.

Toma Stan

---

* **ION T. RADU, Învăţămîntul diferenţiat. Concepţii şi strategii,** Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1978.

STRĂLUCITĂ SOLIE DE PACE ȘI COLABORARE INTERNAȚIONALĂ

Țara întreagă a urmărit cu viu interes vizita pe care înalta solie românească de pace și colaborare internațională a întreprins-o într-o seamă de țări ale Asiei.

Cel mai iubit fiu al poporului și al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, împreună cu tovarășa Elena Ceaușescu, cu alți tovarăși din conducerea de partid și de stat, străbătînd cinci țări socialiste ale Asiei, au efectuat un strălucit itinerar al prieteniei, al solidarității socialiste, al păcii.

Primirea călduroasă făcută înalților soli ai poporului român, entuziastele manifestări artistice și grandioasele adunări populare organizate de gazde în cinstea și onoarea înalților oaspeți români au reliefat din nou stima și dragostea de care se bucură, pe toate meridianele lumii, România socialistă, politica externă a statului și partidului nostru. Această vizită a evidențiat în același timp uriașul prestigiu de care se bucură conducătorul iubit al partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Vizita în Republica Populară Chineză, convorbirile dintre tovarășul Nicolae Ceaușescu și Hua-Kuo-fen și alți conducători chinezi s-au caracterizat ca o manifestare clară și puternică a trainicii prietenii ce leagă țările și partidele noastre. S-a manifestat cu acest prilej dragostea și hotărîrea ambelor țări de a adînci și mai mult între ele colaborarea frățească în toate domeniile de activitate spre folosul partidelor și țărilor noastre, în interesul libertății și independenței popoarelor, al cauzei păcii și progresului în lume. Convorbirile cu tovarășii chinezi, dialogul viu și deschis între înalții oaspeți români și conducătorii Chinei populare, Acordul între România socialistă și Republica Populară Chineză privind colaborarea economică și tehnică pe termen lung, au scos din nou în evidență solidaritatea frățească ce leagă cele două țări care, deși se găsesc la mari distanțe geografice, sînt legate de punțile unei prietenii cu adînci și puternice rădăcini.

Cu aceeași dragoste au fost primiți înalții oaspeți români de populația Republicii Populare Democrate Coreene. Convorbirile dintre tovarășii Nicolae Ceaușescu și Kim-Ir-Sen, Declarația comună privind aprofundarea prieteniei, solidarității și dezvoltarea colaborării frățești dintre Partidul Comunist Român și Partidul Muncii din Coreea, dintre Republica Socialistă România și Republica Populară Democrată Coreeană au reafirmat deplina solidaritate a poporului nostru cu lupta dreaptă a poporului coreean pentru independența și unificarea pașnică a țării sale.

De rezultate deosebit de bogate s-a bucurat și vizita în Republica Socialistă Vietnam. Convorbirile dintre gazde și oaspeți, documentele de partid și de stat, care au fost semnate cu acest prilej, au înscris, în mod solemn, hotărîrea comună de a întări și pe mai departe colaborarea bilaterală pe planuri multiple : politic, economic, tehnico-științific etc.

Vizita în Laos a înalților soli români ai păcii și prieteniei a prilejuit, de asemenea, un rodnic schimb de opinii. Convorbirile dintre tovarășul Nicolae Ceaușescu și tovarășul Kaysone Phomvihane au reliefat voința comună de a adînci și mai mult colaborarea româno-laoțiană în toate domeniile de activitate.

În escalele pe care le-au făcut la reîntoarcerea în patrie, în India și Iran, aceeași primire, plină de stimă și afecțiune. Convorbirile dintre tovarășii Nicolae Ceaușescu și Pol Pot, Tratatul de prietenie și colaborare între Republica Socialistă România și Kampuchia Democrată au evidențiat hotărîrea comună a partidelor și popoarelor din cele două țări, de a întări și mai mult legăturile pe multiple planuri dintre partidele și țările noastre.

În escalele pe care le-au făcut la reîntoarcerea în patrie, în India și Iran înalții soli ai poporului român au avut fructuoase convorbiri cu șefii de state din aceste țări.

Credem că nu greșim dacă afirmăm că în recenta vizită pe care a întreprins-o în țările Asiei iubitul nostru conducător de partid și de stat, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a fost însoțit în fiecare etapă, în fiecare ceas, în fiecare clipă nu numai de membrii delegației române, ci de întregul nostru popor. Acest lucru a fost exprimat și prin telegramele pe care oamenii muncii din țara noastră — români, maghiari, germani și de altă naționalitate — le-au trimis din toate colțurile patriei socialiste marelui fiu al neamului și partidului nostru.

Comuniștii și toți oamenii muncii din țara noastră și-au afirmat adeziunea lor deplină la Hotărîrea Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. cu privire la vizita pe care tovarășul Nicolae Ceaușescu a întreprins-o în cinci țări socialiste ale Asiei. În Hotărîre se subliniază că această vizită de însemnătate istorică a ridicat pe o treaptă nouă, superioară relațiile de prietenie și colaborare dintre România și țările vizitate. Comitetul Politic Executiv dă o înaltă apreciere aportului deosebit de prețios pe care l-a avut în această privință tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Cu deosebit interes și cu vie satisfacție a fost urmărită vizita de stat în Marea Britanie a președintelui Nicolae Ceaușescu și a tovarășei Elena Ceaușescu. Așa cum au subliniat agențiile de presă din întreaga lume, așa cum au reliefat reputați comentatori de politică externă, această vizită a fost întîmpinată de opinia publică engleză cu cele mai înalte onoruri rezervate șefilor de stat. Premierul britanic și regina Angliei au ținut să scoată în evidență marea personalitate a președintelui român. Schimburile de păreri care au avut loc între tovarășul Nicolae Ceaușescu și gazde au demonstrat că soluționarea justă și durabilă a problemelor contemporane reclamă participarea activă la viața internațională a tuturor statelor. Dialogul româno-englez a reliefat faptul că este necesar și posibil ca în zilele noastre intensificarea colaborării pe multiple planuri să capete noi dimensiuni spre folosul ambelor țări. Acest dialog a arătat, de asemenea, că schimbul de valori materiale și spirituale, cunoașterea reciprocă pe planul marilor creații sociale, culturale, științifice, artistice demonstrează în mod grăitor că fiecare popor, mare sau mic, poate și trebuie să joace un rol important în dezvoltarea progresului și civilizației universale.

Vizita președintelui român în Marea Britanie a ridicat pe o nouă treaptă relațiile româno-engleze. Schimburile în domeniul economic, tehnico-științific și cultural între România și Marea Britanie vor contribui la cunoașterea și mai aprofundată a celor două țări, spre folosul ambelor state și popoare.

Momente de referință ale vizitei în Marea Britanie au fost cele prilejuite de ceremoniile prin care tovarășei Elena Ceaușescu, pentru merite excepționale în activitatea științifică, i-au fost conferite de către prestigioase instituții britanice înalte titluri științifice.

Vizita de stat a președintelui Nicolae Ceaușescu în Marea Britanie se înscrie, prin dimensiunile sale politice, economice și culturale, ca un eveniment de mare însemnătate nu numai pe planul cooperării româno-britanice, ci și pe arena vieții internaționale.

Omagiind neobosita și prodigioasa activitate a scumpului nostru conducător, în telegrama Consiliului de Miniștri, adresată tovarășului Nicolae Ceaușescu se subliniază : „Vasta și neobosita dumneavoastră activitate, desfășurată în spiritul celei mai înalte responsabilități față de destinele poporului român, față de viitorul de pace al umanității, inițiativele strălucite și acțiunile curajoase, novatoare, pe care le întreprindeți pe plan internațional, se bucură de înalta apreciere a întregului nostru popor, de înalta considerație și stimă a cercurilor politice și opiniei publice mondiale".

Slujitorii școlii românești — de la educatoare pînă la profesorii universitari — alături de întregul nostru popor, sînt mîndri de rezultatele excepționale ale vizitei pe care înalții soli ai poporului român le-au întreprins în țările socialiste ale Asiei și în Marea Britanie. Ei sînt mîndri de faptul că diplomația românească la cel mai înalt nivel a purtat în lume demnitatea poporului nostru, dorința lui fierbinte de a trăi în pace și prietenie cu toate popoarele lumii.

Fapt pentru care, dascălii din România socialistă se angajează în fața conștiinței lor, în fața nobilei lor meserii, să depună eforturi sporite pentru ca școala românească să dobîndească rezultate și mai strălucite în făurirea omului nou care cu brațele și ideile sale adaugă noi străluciri la edificarea societății socialiste românești multilateral dezvoltate.

Sărbătorim anul acesta 130 de ani de la revoluția din 1848 și 30 de ani de la naționalizarea principalelor mijloace de producție, momente istorice de o importanță epocală în destinele poporului român, avînd profunde semnificații în istoria luptelor seculare pentru neatîrnare, pentru afirmarea ființei naționale, pentru libertate socială și independență.

Cu prilejul sărbătorii acestor evenimente din istoria poporului nostru, luînd cuvîntul la marea adunare populară din Capitală, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în strălucita sa cuvîntare, a caracterizat astfel țelurile și desfășurarea revoluției de la 1848 : „...masele populare s-au ridicat în 1848 pentru realizarea unor profunde transformări, care să deschidă calea progresului economico-social, îmbunătățirii condițiilor lor de viață, să asigure realizarea unității naționale, formarea națiunii și a statului național unitar — idealuri revoluționare care oglindeau cerințele obiective ale afirmării poporului român ca un popor liber în rîndul marii familii a popoarelor lumii".

Caracterul unitar al Revoluției din 1848

VASILE NETEA

Vorbind despre revoluția românească de la 1848, despre organizarea și scopurile ei, o constatare se impune chiar de la început : această revoluție, dorită și susținută de masele populare, a avut în fruntea ei, în toate țările românești, pe cei mai de seamă cărturari ai timpului, pe principalii istorici și scriitori, pe cei mai remarcabili oameni de școală. In fruntea mișcării din Moldova s-au aflat astfel Vasile Alecsandri, C. Negri, M. Kogălniceanu, Alecu Russo ; în Transilvania steagul revoluționar a fost ridicat de Simion Bărnuțiu, George Barițiu, Timotei Cipariu, A. T. Laurian, Andrei Șaguna, Avram Iancu ; în Țara Românească revoluția a fost condusă de Ioan Heliade Rădulescu, N. Bălcescu, Ion Ghica, frații Brătieni, C. A. Rosetti, Goleștii, D. Bolintineanu, Cezar Bolliac ; în Banat s-a impus personalitatea lui Eftimie Murgu, în Bucovina a fraților Hurmuzaki.

Nu e prea greu de constatat că de numele acestora, și al altora ca ei, se leagă înființarea marilor publicații românești ale timpului — „Curierul românesc" (București, 1829) „Albina românească" Iași, 1829), „România" (București, 1838), „Gazeta de Transilvania" și „Foaia pentru minte inimă și literatură" (Brașov, 1838), „Dacia literară" (1840) și „Propășirea" (Iași, 1844), „Magazinul istoric pentru Dacia" (București, 1845) „Organul luminării" (1847) și „Organul național" (Blaj, 1848), „Bucovina" (Cernăuți, 1848) ș.a. — consolidarea școlilor românești de la Iași și București înființate de Gh. Asachi și Gh. Lazăr, scrierea primelor studii de istorie românească modernă și totodată începuturile poeziei, prozei și dramaturgiei române.

Prin unii din ei s-au stabilit totodată — în perioada studiilor lor din Franța — și primele contacte cu revoluționarii francezi, italieni, polonezi, germani, revoluția românească încadrîndu-se astfel chiar de la început în marea mișcare revoluționară din Europa.

Cuvîntul lor — dînd expresie năzuințelor maselor populare — a fost hotărîtor nu numai pentru elaborarea programelor revoluționare, ci și pentru organizarea și conducerea revoluției, ei fiind principalii doctrinari și mesageri ai acesteia.

Tot ceea ce au susținut ei timp de ani îndelungați la catedrele lor, prin publicațiile pe care le-au înființat și condus, prin operele lor istorice și literare, marcînd o puternică și indisolubilă unitate națională, au susținut la 1848, strîns legați între ei, și de pe baricadele revoluției, indiferent dacă acestea au fost ridicate la Iași, la Blaj, la Brașov, la Abrud sau Cîmpeni, la București, la Lugoj sau la Cernauca și Dulcești. Programele pașoptiste românești, ori de cine și oriunde ar fi fost redactate, de moldoveni sau de transilvăneni, de munteni și olteni, de bănățeni sau de bucovineni, au cuprins aceleași revendicări și imperative, gîndirea socială și patriotică a românilor fiind aceeași pretutindeni.

Desființarea iobăgiei s-a preconizat de către moldoveni prin **Prințipiile pentru reformarea patriei,** redactate la Brașov și semnate la 12/24 mai 1848 de către V. Alecsandri, C. Negri, Alecu Russo, și apoi la 15 august, același an, de către M. Kogălniceanu prin manifestul intitulat **Dorințele partidei naționale din Moldova.** Prin „Prințipiile" menționate s-a cerut „desființarea boierescului și a orice alte dări a locuitorilor săteni către proprie-

tari", şi totodată împroprietărirea ţăranilor „fără nici o răscumpărare din partea lor".

M. Kogălniceanu, în manifestul său, arăta că „locuitorii săteni sînt în cea mai ticăloasă (tristă) stare, ei nefiind decît nişte instrumente de muncă în mîinile guvernului, ale proprietarilor şi ale posesorilor de moşii", şi cerea „a se desfiinţa robia de pe pămîntul românesc", fiindcă „un stat constituţional cu robi ar fi o monstruozitate", deoarece „nu este omenesc ca omul să exploateze pe om, ca cei mulţi să fie instrumentele de muncă ale celor puţini, şi ca un popor întreg să-şi jertfească viaţa în folosul unora, în contra principiilor evanghelice şi a adevăratei libertăţi". În încheiere, Kogălniceanu propunea grabnica desfiinţare a şerbiei şi împroprietărirea ţăranilor, fiindcă „puterea şi fericirea unui stat se află în puterea şi fericirea mulţimii, adică a naţiei".

În Transilvania, desfiinţarea iobăgiei, dezbătută îndelung de George Barițiu prin paginile „Gazetei de Transilvania" de la Braşov, a fost preconizată, pe lîngă anumite petiţii şi memorii cu caracter local, atît prin discursul rostit de Simion Bărnuţiu în catedrala din Blaj (2/14 mai 1848), cît şi prin articolul al 3-lea al moţiunii votate de Adunarea Naţională de pe Cîmpia Libertăţii la 4/16 mai. „Naţiunea română — se afirma prin acest articol — ajungînd la conştiinţa drepturilor individuale omeneşti, cere fără întîrziere desfiinţarea iobăgiei **fără nici o despăgubire din partea ţăranilor iobagi...**"

În Ţara Românească problema fusese pusă cu toată acuitatea, atît în programul mişcării lui Dimitrie Filipescu din 1840, cît şi de către N. Bălcescu în studiul său **Despre starea soţială a muncitorilor ţărani în Principatele române în deosebite timpuri**, publicat în 1846 în „Magazinul istoric pentru Dacia", şi apoi, în mod oficial, prin articolul 13 al Proclamaţiei de la Izlaz (9 iunie 1848), ce avea să devină, prin izbînda revoluţiei, însăşi constituţia Principatului.

Concomitent cu desfiinţarea iobăgiei şi cu împroprietărirea ţăranilor, în toate programele revoluţionare s-a preconizat egalitatea juridică şi politică între toţi locuitorii, libertatea tiparului, a dreptului de întrunire şi asociere liberă, a comerţului, desfiinţarea breslelor şi a tuturor opreliştilor vamale.

Gîndirea revoluţionară paşoptistă a exprimat în acelaşi timp cu o înverşunată energie şi ideea unităţii şi independenţei naţionale. Prin programul de la Braşov, amintit mai sus, s-a preconizat astfel în mod imperios „Unirea Moldovei şi a Valachiei într-un singur stat românesc neatîrnat", iar M. Kogălniceanu în manifestul său arăta că unirea — care constituia „cheia bolţii fără de care s-ar prăbuşi tot edificiul naţional" — a fost „dorită de veacuri de toţi românii cei mai însemnaţi ai amînduror principatelor, unirea pe care, după spiritul timpului, cu armele în mînă, au voit să o săvîrşească Ştefan cel Mare şi Mihai Viteazul, carele şi ajunsese a se intitula **Domn al Ţării Româneşti, al Moldovei şi al Ardealului"**.

Munteanul C. A. Rosetti scria, la 13 iulie 1848, în ziarul „Pruncul român" de la Bucureşti : **„România toată, această mare familie de fraţi, nu poate fi fericită, nu poate fi mare şi puternică decît numai prin unire ; prin unire numai vom alcătui un stat mare, un stat care nu are a se teme de nici o putere streină şi care să fie considerat între celelalte staturi libere... Da, unită, numai unită România va înflori !"...**

Cu tot atîta însufleţire se exprima şi Nicolae Bălcescu în studiul său **Mersul revoluţiei în istoria românilor** (1850), afirmînd că „unitatea naţională fu visarea iubită a voievozilor noştri cei viteji, a tuturor bărbaţilor noştri cei mari, cari întrupară în sine individualitatea şi cugetarea poporului spre a o manifesta lumii".

La Blaj, la 3/15 mai, ca un ecou al veacurilor, argumentat istoriceşte de marii învăţaţi ai „şcoalei latiniste" — Samuil Micu, George Şincai, Petru Maior — masele strigară cu glas de foc : **Noi vrem să ne unim cu ţara !**, ţara fiind Ţara Românească de peste Carpaţi.

„Unirea şi uniunea naţională — afirma George Barițiu, principalul ziarist transilvănean, într-un articol scris în anii din preajma revoluţiei — sînt lucruri mari, importante şi însufleţitoare, care nu cer mai mult decît voinţa tare de a fi şi a rămînea un singur popor : domnitorul, aristocratul, preotul, ostaşul, plugarul, meseriaşul, bărbatul, femeia, bătrînul, junele, pruncul, toţi patrioţi, toţi fraţi vorbitori ai unei limbi păstrate de străbuni şi veacuri, toţi fii ai unui popor păzitor de legile morale, înflăcărat de libertatea patriei, iubitor al semenului său, suferitor al străinului pînă unde sufere demnitatea şi independenţa naţională".

Românii din Transilvania, afirmase acelaşi Barițiu într-un alt articol, se simt atraşi de românii din Ţara Românească şi din Moldova ca de un „adevărat magnet".

Ca o concluzie a acestora, la 8 iulie 1848 noul ziar bucureştean, **Constituţionalul**, scria chiar în primul său număr : **„Toate ţările locuite de români trebuie să se numească** (de acum înainte) **România şi să formeze un** (singur) **stat pentru că toate sînt patria românilor, şi pentru că toţi patrioţii români locuitori pe dînsele formează naţia română, care cere să fie una una şi nedespărţită".**

Odată cu dorinţa de unire, în toate trei ţările române, şi cu deosebire prin proclamaţia munteană de la Islaz, s-a exprimat, cum era şi firesc, dorinţa de independenţă şi de neamestec în afacerile lăuntrice ale poporului român a nici unei mari puteri, de respectare a modului propriu de guvernare şi a legislaţiei naţionale.

Preocupări asemănătoare găsim în programele revoluționare pașoptiste și în legătură cu organizarea învățămîntului, îndeosebi a învățămîntului primar, fără a se uita însă nici treptele sale superioare.

„Națiunea română — se arăta în programul de la Blaj — cere înființarea școlilor române pe la toate satele și orașele, a gimnaziilor, institutelor militare și tehnice și a seminarelor preoțești, precum și a unei universități române dotate din casa statului în proporția poporului contribuent".

La Islaz, prin articolul 16, s-a preconizat „instrucție egală și întreagă pentru tot românul de amîndouă sexele".

În toate direcțiile, în viața economică, socială și culturală, în vechea luptă pentru unitate și independență revoluționarii pașoptiști au avut aceleași idei, aceleași aspirații, revoluția avînd un profund caracter unitar și educativ-patriotic.

Revoluția pașoptistă a inspirat totodată scriitorilor români cîteva din cele mai înflăcărate creații românești : Vasile Alecsandri **(Deșteptarea României)**, Andrei Mureșianu **(Deșteaptă-te Române)**, Alecu Russo **(Cîntarea României)** și numeroase altele, scrise de Grigore Alexandrescu, D. Bolintineanu, Cezar Bolliac, George Crețeanu, I. Catina etc. Contribuția lor la dezvoltarea conștiinței naționale românești și la formarea conștiinței revoluționare a fost subliniată îndeosebi de M. Eminescu în marele său poem intitulat **Epigonii**, în care toți scriitorii revoluționari sînt înfățișați ca „sînte firi vizionare", deschizători ai perspectivelor de libertate, progres și independență. Eminescu însuși avea să scrie una din cele mai puternice poezii revoluționare cu caracter universal : **Împărat și proletar** (1870), prin care cerea sfărîmarea orînduirii celei crude și nedrepte.

Pe urmele poeților pașoptiști revoluționari vor merge apoi mai tîrziu George Coșbuc **(In opresores, Noi vrem pămînt)**, Al. Vlahuță **(Minciuna stă cu regele la masă)**, Octavian Goga **(Plugarii, Cosașii)** și alții.

Îndemnurile și scrierile revoluționare ale anului 1848 au stat necontenit la baza tuturor marilor lupte prin care poporul român a realizat Unirea Principatelor (1859), reforma agrară din 1864, independența statului (1877), desăvîrșirea unității naționale (1918) și s-a deschis calea transformării socialiste a națiunii române (1944).

Probleme ale pedagogiei și școlii în paginile revistei „Sovietskaia pedagoghika" pe anul 1972

Revista pedagogică teoretico-științifică, care apare lunar în U.R.S.S. începînd cu anul 1937, și-a cîștigat un prestigiu bine meritat, atît în rîndul pedagogilor și cadrelor didactice de toate gradele din U.R.S.S., ca și de peste hotare. Organ al Academiei de științe pedagogice, „Sovietskaia pedagoghika" abordează o arie largă de probleme de însemnătate fundamentală pentru perfecționarea și modernizarea școlii sovietice, a cercetării pedagogice în lumina sarcinilor actualei etape de construire a comunismului în U.R.S.S. Reflectînd cu fidelitate lupta pedagogilor sovietici pentru edificarea unei pedagogii științifice și a unei școli de tip nou, revista a înscris în paginile sale o gamă bogată de preocupări, ce-și găsește reflectarea în rubrici cu caracter permanent, cum sînt: „Probleme de învățămînt și educație" — rubrică cu cea mai mare pondere în fiecare număr, „Pedagogia și psihologia orientării tehnico-productive", „Abordarea complexă a realizării sarcinilor educației comuniste", „Evenimente social-politice", „Pregătirea pedagogică a viitorului profesor", „Publicații și comunicări", „În sprijinul învățămîntului de partid", „Consultații", „Discuții și dezbateri", „Istria pedagogiei și școlii", „Școala și pedagogia peste hotare", „Critică și bibliografie", „Revista presei" etc.

Revista publică sistematic studii ce reflectă cercetările științifice realizate în cadrul celor 13 institute de pe lîngă Academia de științe pedagogice a U.R.S.S., prezentînd concluziile cu privire la rezultatele obținute (nr. 6, pag. 3—29). În acest sens, un loc de frunte îl ocupă cele din domeniul perfecționării conținutului și metodicii educației comuniste a elevilor în condițiile socialismului dezvoltat. În centrul atenției cercetătorilor a stat studiul complex al unora dintre cele mai importante probleme, cum sînt: formarea concepției și convingerilor comuniste la elevi în procesul însușirii bazelor științelor și al activității în afară de clasă și extrașcolare, perfecționarea sistemului de educație a elevilor în spirit revoluționar, pregătirea pentru muncă și altele.

Se impune atenției faptul că toate aceste cercetări urmăresc concomitent fundamentarea teoretică a problemelor abordate și introducerea lor în practica școlară, fapt realizat printr-un număr impresionant de recomandări, scrisori metodice, diferențieri pe vîrste și tipuri de activități din perspectiva unei abordări interdisciplinare și complexe a fenomenelor educaționale.

O atenție sporită a acordat revista cercetărilor în domeniul perfecționării conținutului, metodelor și mijloacelor de învățămînt în condițiile generalizării școlii medii, atît pentru perioada actuală, cît și pentru un viitor mai îndepărtat (vezi nr. 2, 10, 7, 8 și 11).

Revista a pus în centrul dezbaterilor una din cele mai actuale probleme, și anume, necesitatea modernizării cercetărilor pedagogice într-o viziune sistemică (vezi articolele: „Abordarea complexă a personalității în colectiv", „Abordarea complexă a educației — condiție esențială a dezvoltării multilaterale a elevilor", nr. 4). Urmărirea atentă a proceselor integrative din sistemul științelor, în general, demonstrează faptul că și în domeniul pedagogiei se impune introducerea unor înnoiri substanțiale în organizarea activității de cercetare pe linia abordării sistematice, complexe a fenomenelor cercetate. Aceste necesități obiective, se arată în cadrul dezbaterilor, trebuie să-și găsească modalități proprii de rezolvare a problemelor din acest domeniu.

Modernizarea învățămîntului, sub cele mai diverse aspecte a ocupat un loc esențial în paginile revistei. Din numeroasele și valoroasele studii pe această problemă considerăm util să remarcăm cîteva concluzii de bază, și anume: experiența acumulată în

Urmare în pagina 32

DIMENSIUNEA ȘI STRUCTURA EDUCAȚIEI POLITICE

Dr. CĂLIN MARIN

Problematica educației politice are o deschidere imediată pentru învățămînt, în contextul legării acestuia de dinamica societății noastre în etapa actuală și de perspectivă, privind gradul de ridicare a conștiinței politice și cetățenești a elevilor. După cum se știe, întotdeauna școala a avut un rol activ de formare politică și civică. Între educație și politică există o strînsă legătură atît în ceea ce privește scopul educației noastre socialiste, cît și în privința valorilor conținutului procesului pedagogic. Actele educatorului nu pot să nu se înscrie în societatea noastră într-o tabelă de valori spirituale puternic influențate de conștiința politică socialistă. Esențialul este de a ști din ce necesitate socială rezultă această educație și spre ce obiective tinde.

În această optică, în examinarea dimensiunii și structurii educației politice, două probleme ni se par esențiale : **a)** comunicarea politică și obiectivele acestei educații, care-i definesc specificul față de alte dimensiuni ale educației socialiste ; **b)** procesul acestei educații la nivelul școlii, cu strategia și mijloacele ei de realizare. Pentru că, activitatea complexă ideologică și politico-educativă a partidului și statului nostru se desfășoară, după cum bine se știe, potrivit sarcinilor ce decurg din hotărîrile Congresului al XI-lea al P.C.R. privind formarea omului nou, în două direcții principale : una de fundamentare științifică a soluțiilor politice de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate, pe care tînăra generație trebuie să le înțeleagă în dubla ei calitate de participantă la înfăptuirea lor și de beneficiară a acestora ; și a doua direcție — de formare a conștiinței socialiste, în cadrul căreia o atenție deosebită se acordă ridicării nivelului de cunoaștere a oamenilor, nivelului politic și comportamentului moral. Din acest motiv, în prezent, precum și în viitor, nivelul de conștiință politică, culturală și responsabilitate civică, calitățile ideologice-morale ale oamenilor și munca lor conștiincioasă au un rol tot mai important în toate sferele vieții sociale și ale dezvoltării societății, ele determinînd poziția și prestigiul omului în colectivitate.

În acest fel, conștiința politică este în condițiile contemporane o dimensiune fundamentală a personalității : însul uman nu se poate raporta la societate decît corespunzător cerințelor vieții sociale, necesităților de progres, acesta fiind supus unei metamorfoze continue. Conștiința politică are rolul de a asigura unirea tuturor eforturilor membrilor societății pentru făurirea viitorului comunist al patriei noastre ; ea are rolul „să-i însuflețească pe oameni în întreaga lor activitate de edificare a noii orînduiri, — cum menționează secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu — să-i determine să facă totul, să-și consacre toate forțele, toată capacitatea lor de muncă și creație înfăptuirii politicii partidului, cauzei victoriei socialismului și comunismului în România" [1].

Din punctul de vedere al primei probleme enunțate, considerăm că, în cadrul învățămîntului, problematica formării conștiinței socialiste militant-revoluționare a elevilor poate fi sintetizată în cîteva obiective : a) **instruirea politică,** prin care urmărim să oferim elevilor un sistem de cunoștințe privind viața social-politică contemporană, cunoștințe cu privire la sistemul nou de valori materiale și spirituale ale societății noastre, inclusiv să cunoască în mod sistematic măsurile practice ale partidului nostru cu privire la făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate ; b) **formarea gîndirii politice a elevilor,** prin care căutăm să-i ajutăm să înțeleagă just fenomenele sociale care au loc în societate, ca rezultat al dezvoltării și perfecționării relațiilor sociale, al participării active a oamenilor muncii la realizarea în viață a politicii interne și externe a partidului și, totodată, să ia atitudine fermă față de tot ceea ce împiedică bunul mers al lucrurilor, militînd pentru întărirea spiritului de răspundere, de ordine și disciplină în viața lor școlară și socială ; c) **cultivarea spiritului revoluționar,** pe care-l privim ca intervenție activă, lucidă și hotărîtă a elevilor în desfășurarea relațiilor sociale, în funcție de o cauză (un ideal urmărit), pentru care luptăm și, totodată, ca practică cu-

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru cu activiștii și cadrele din domeniul educației politice, al propagandei și ideologiei, 9 sep. 1977, Ed. politică, București, 1976, p. 27.

rentă de identificare a noului și stimulare a lui, în a ajuta să dispară mai repede ceea ce este menit să dispară — tehnici de muncă depășite, ineficiente, mentalități și atitudini retrograde, modele comportamentale rutinate ; d) **formarea sentimentelor și convingerilor politice,** în cadrul cărora un loc deosebit îl ocupă dragostea de patrie, sentimentul patriotismului socialist și al internaționalismului, al demnității naționale, al respectului și prețuirii tuturor popoarelor lumii, în contextul conștientizării fiecărui membru al societății noastre asupra forței creatoare și perspectivelor națiunii în coordonatele progresului social contemporan, pe care Partidul Comunist Român a pus-o cu pregnanță în evidență ; e) **activizarea politico-ideologică a copilului și adolescentului,** menită să asigure o maturizare politică a elevilor și în același timp o maturizare civică.

Pentru realizarea acestor obiective ale educației politice dispunem de acțiuni și mijloace educative generale și specifice, precum și de un mecanism educațional propriu. În legătură cu această a doua problemă enunțată se impune următoarea precizare : procesul educației politice implică existența unor trepte în dezvoltarea politică a copilului și adolescentului. Aceste trepte se prezintă în următoarele ipostaze : **a)** stadiul formării deprinderilor politice elementare, cînd copilul își dezvoltă abilitățile de participare la activitatea de grup, ele realizîndu-se fie prin joc, fie prin participarea la unele acțiuni de muncă, sau în cadrul organizațiilor de copii și tineret ; **b)** stadiul formării gîndirii, sentimentelor și al activizării politice, cînd copilul și adolescentul descoperă rolul și funcțiile reale ale politicului, acesta putînd fi înțeles și exprimat cu ajutorul judecăților de apreciere.

O dezvoltare accelerată a deprinderilor de activitate socială se produce în perioada preadolescenței, cînd are loc trecerea de la reprezentările social-politice la noțiuni, la manipularea ideilor politice, ceea ce deschide calea spre înțelegerea legităților relațiilor politice din societate. Adolescența este perioada cînd are loc adîncirea și specializarea înțelegerii fenomenelor politice, precum și activizarea elevilor în relațiile lor cu formele și mijloacele de participare la activitatea socială. Pe fondul acestor două stadii, educația politică este realizabilă prin procesul de învățămînt, urmare acțiunii convergente a tuturor disciplinelor școlare, în vederea asimilării de către elevi, atît a cunoștințelor științifice și culturale într-un spirit revoluționar creator, cît și a hotărîrilor Congresului al XI-lea și ale Programului partidului ; prin activități extradidactice, prin informarea politică, întîlniri cu participanți la congresele partidului și cu alți membri de partid, prin învățămîntul politic, adunările generale tematice ale organizațiilor de tineret, prin dialogurile (convorbirile) pe teme privind profilul moral-politic al tineretului, inclusiv pe teme care privesc politica partidului nostru, prin presa centrală și locală, prin emisiunile politico-informative organizate de către radioteleviziune pentru tineret.

Desigur, în realizarea educației politice în învățămînt, ca dealtfel și într-un plan mai larg, la nivelul societății, o contribuție însemnată o aduc și unele mijloace ale propagandei vizuale, cum sînt : graficele, panourile, chemările, fotogazetele, fotomontajele, afișele, lozincile, gazetele de perete, foile volante. De asemenea, își mai aduc contribuția și alte forme ale activității politico-educative și cultural-artistice, cum sînt : brigăzile artistice, cinecluburile, stațiile de radioficare, ateneele și casele de cultură ale tineretului ; în cadrul acestora se conturează însă ca dominant Festivalul național „Cîntarea României", a cărui temă majoră educativă este patria, atît în ceea ce privește cunoașterea de către elevi a trecutului glorios de luptă al poporului nostru, studierea și cunoașterea culturii sale, cît și în ceea ce privește construirea societății socialiste, sub conducerea Partidului Comunist Român.

Întrucît presa noastră pedagogică a publicat numeroase studii și articole asupra strategiilor pe care le presupun aceste mijloace educaționale, vrem să subliniem una din implicațiile profunde pe care le are educația politică asupra relației educaționale, și anume, formarea conștiinței politice a copilului și adolescentului, care este strîns legată de democratizarea relațiilor educaționale. În această democratizare includem o grijă permanentă pentru starea de spirit colectivă, pentru autoperfecționarea comportamentului elevilor, preocuparea într-o mai mare măsură pentru educarea idealului politic și moral al comunismului, pentru educarea revoluționarului profund conștient de răspunderile și îndatoririle ce-i revin în societate. Totodată, trebuie să se manifeste mai insistent grija pentru creșterea rolului familiei în formarea deprinderilor democratice la copil, evident, în măsura în care părinții înșiși cunosc o astfel de influențare în contextul dezvoltării democrației noastre socialiste, precum și o atenție deosebită ce trebuie acordată în continuare legăturii tot mai strînse între educația politică, educația morală, educația în și prin muncă. Pentru că și una și alta cînd le privim din punctul de vedere al conștiinței și atitudinii elevilor, se manifestă în muncă, în angajarea acestora la realizarea sarcinilor economice ale dezvoltării societății, adică, în realizarea de zi cu zi a politicii interne și externe a partidului.

Valențele educative ale Festivalului național „CÎNTAREA ROMÂNIEI"

Lect. univ. LUCIA PETROMAN,
prof. PAVEL PETROMAN

Organizat în scopul stimulării creației și interpretării artistice în rîndul maselor, al intensificării vieții spirituale a țării și participării tot mai largi a oamenilor muncii la activitatea culturală, Festivalul național al educației și culturii socialiste „Cîntarea României" a vizat și vizează, nu doar dezvoltarea în sine a mișcării artistice, ci, în mod proeminent, formarea personalității omului capabil să făurească și să conducă societatea socialistă. Pornind de la indicațiile tovarășului Nicolae Ceaușescu, atît în școli, licee, cît și în institutele de învățămînt superior, ca de altfel în toate întreprinderile, unitățile agricole, instituțiile culturale ș.a. au fost organizate și desfășurate acțiuni ample cu un pronunțat caracter formativ, modelator, puse în slujba operei de perfecționare și autoperfecționare a omului, de generalizare a principiilor eticii și echității socialiste la dimensionarea întregii vieții sociale, în așa fel, încît această întrecere cultural-artistică să devină o adevărată școală civică, școală a muncii creatoare și a democrației socialiste.

Oprindu-ne cu precădere asupra educației estetice, a valențelor ei în contextul desfășurării Festivalului național „Cîntarea României", fără precedent în istoria culturii și civilizației noastre, e necesar să avem în vedere că aceasta (educația estetică), în sensul de inițiere estetică și de creștere a nivelului de sensibilitate și capacitate de receptare estetică adecvată a operei de artă este sinonimă cu un proces de „eliberare a publicului", „eliberare de prejudecăți", de ignoranță, eliberare de obișnuitele și deprinderile unei false raportări la artă (...) Ea constituie pentru fiecare un prilej de regăsire a identității sale autentice, de conștientizare a unor necesități, gusturi și preferințe capabile să-l exprime cu adevărat, ceea ce este, iarăși, sinonim cu un act de eliberare spirituală" [1]. Eliberarea spontană, deblocarea educatului favorizează împlinirea lui prin creație pasionantă atît în domeniul muncii, cît și în acel al artei.

Conștiente de valențele educative ale festivalului, cadrele didactice din învățămîntul de toate gradele împreună cu organizațiile de pionieri, U.T.C. și U.A.S.C.R. au antrenat un număr considerabil de elevi și studenți la acțiunile organizate și desfășurate în diferite etape ale festivalului. În acest fel, din cei 13 686 studenți timișoreni existenți în cursul anului universitar trecut, 1 250 au fost cuprinși în 58 de formații cultural-artistice, 357 în 14 cercuri și cenacluri de creație, 4 975 studenți au fost înscriși și au participat la activitățile cercurilor științifice și tehnice. Concomitent, din cei 103 744 elevi, 52 384 au făcut și fac parte din 1 825 formații artistice (coruri, orchestre, fanfare, brigăzi artistice de agitație, montaje literar-muzicale, teatru, dansuri cu temă, recitaluri de poezie patriotică etc.) ; 14 952 sînt cuprinși în cercurile de elevi (tehnico-aplicative, științifice, practice, cultural-artistice). Aceste cifre relevă caracterul de masă al festivalului și justifică, prin rezultatele obținute în fazele județene, zonale și naționale calitatea interpretării, comprehensiunea înțelegerii artei. Consecințele formative au fost imense pentru participanți, valoarea lor repercutîndu-se asupra formării gustului artistic, emoțiilor, sentimentelor și judecății estetice în totalitatea lor, favorizînd în mare măsură devenirea educatului la nivelul parametrilor idealului educativ, ca un obiectiv al prezentului, în care se zămislesc trăsăturile omului nou.

Inițierea în tainele artei literare, muzicale, coregrafice a fost conjugată cu preocuparea susținută a educatorilor de a-i transforma, în raport cu aptitudinile descoperite, în interpreți ai artei noastre populare, culte, clasice și contemporane, în coautori ai actului creator, cu atît mai mult, cu cît „gradul de participare afectivă, de trăire artistică este întotdeauna, fatalmente, mai mic în condițiile

1. VICTOR ERNEST MAȘEK, Arta o ipostază a libertății, Ed. Univers, București, 1977, p. 105.

receptării decît în cele ale creației"[2]. Participarea efectivă a elevilor și studenților la exprimarea mesajului unei opere, angajarea resurselor sale afective și intelectuale, respectiv a capacității de a cunoaște realitatea în toată complexitatea sa și de a adopta poziția și atitudinea potrivită valorii imanente a artei, oferă posibilități deosebite dezvoltării personalității lor și le asigură în același timp dialogul eficient cu arta, diacronic, din ce în ce mai eficient.

Posibilitatea artei și literaturii de a contribui la formarea omului, oricît de neînsemnat ar fi aportul lor, depinde nu numai de calitatea creației, ci și de nivelul de receptivitate al educaților asupra cărora acționează. În acest sens, pregătirea spectacolelor, aportul la înțelegerea și receptarea operei de artă a fost permanent în cîmpul atenției organizatorilor ei. Astfel, gruparea unor texte implicate într-un montaj, corelarea lor într-un tot necesar exprimării unei idei, unui mesaj patriotic, lectura și relectura lor, preocuparea pentru înțelegerea profundă a sensurilor inițiale, a semnificațiilor dobîndite în context, memorarea și reproducerea lor, cooperarea profesor-elev, profesor-student, în găsirea versului sau versurilor liante, în crearea lor cu precădere în clasele liceale și în învățămîntul superior, dublate de intenții și opțiuni regizorale, scot în evidență posibilitățile inestimabile ale acestor activități, efectul lor formativ asupra personalității educatului, indiferent de vîrsta sa. Resursele lor devin mai relevante în cazul brigăzilor artistice de agitație, în cazul în care cadrul didactic creează textul în colaborare cu interpreții, îi antrenează în selecționarea faptelor și întîmplărilor lăudabile ori criticabile, la găsirea melodiilor, cupletelor, epitafurilor, epigramelor necesare încropirii textului și apoi a spectacolului. Căutarea lor cu grijă, preocuparea pentru cultivarea limbii literare, a muzicii și dansului, pline de sensuri, pentru exprimarea ideilor într-o formă adecvată, garantează succesul muncii artistice, rolul ei educativ.

Participarea la formațiile de teatru și recitatori stimulează lectura elevilor și studenților. Ei sînt solicitați la început să citească piesele și poeziile recomandate de profesor sau instructor, mai mult, să caute altele, după preferință. Odată descoperite, ele sînt supuse lecturii colective, discutate, copiate și învățate în acord cu normele limbii române literare. Repetițiile, posibilitățile ce le oferă limbajul oral prin variația debitului, intonației, accentului, mimicii, gesturilor, permit membrilor formației artistice într-o măsură mai mare decît în clasă sau cabinet, în sala de curs ori în laborator, să-și releve calitățile intelectuale, afective concomitent cu anumite neajunsuri, carențe care, cunoscute la timp, pot fi: primele cultivate în spirit creator în raport cu particularitățile lor psihice, iar celelalte stăvilite, corectate cu solicitudinea necesară de întregul colectiv pedagogic.

„A citi înseamnă a reconverti vizualitatea scrisă în oralitatea vorbirii care a precedat-o. Lectura, spre deosebire de ascultarea directă a vocii autorului, cîștigă din punctul de vedere al rațiunii, dar pierde din punct de vedere al sensibilității"[3]; or, elevii sau studenții, membri ai acestor formații, sînt ajutați să citească corect și conștient și, numai după ce au înțeles ideile, mesajul textului, semnificația sa integrală sînt puși în situația să dea glas, să citească expresiv, artistic, chiar să interpreteze un anumit text. Activitatea acestor formații înseamnă înainte de toate lectură, relectură, memorare, reproducere, interpretare, ocazii suplimentare pentru școală, în sensul cel mai larg de a inițiа educația în domeniile literaturii și artei, muncii cu textul pe coordonata „triadei autor-text-cititor, în care nici unul nu rămîne cu valoare autonomă, libertatea celui din urmă fiind totală atît în interpretarea textului, cît și în transformarea lui, modificarea lui la nevoie (...)"[4].

Contactul educatorului cu elevii sau studenții realizat în cadrul repetițiilor, participarea sa alături de membrii formațiilor la succesul sau insuccesul acestora oferă celui dintîi posibilități largi de investigație și studiere psihopedagogică, de cunoaștere a manifestărilor acestora în cadrul grupului și individual, de orientare și formare a lor în funcție de ceea ce sînt și cît sînt, nu numai ca „actori", ci în primul rînd ca oameni în formare ori desăvîrșire.

Cunoașterea intereselor și aptitudinilor acestora, cultivarea capacității lor de a percepe și de a integra frumosul în viață, mai mult, de a-l crea, constituie exigențe fundamentale ale persoanei, fiindcă „experiența artistică — în domeniul producerii formelor, al bucuriei estetice — este, împreună cu experiența științifică, una din cele două căi care duce la perceperea lumii în eterna ei noutate. Ca și capacitatea de a gîndi clar, este necesar să se dezvolte la individ puterea imaginației"[5]. Odată cu înțelegerea și însușirea corectă a limbajului artei de către elev sau student, profesorul îi asigură posibilitatea exprimării sale plenare, a eului său personal de a gîndi și de a se proiecta în viitor, de a-și imagina, toate calitățile indispensabile, poate nu atît progresului său, cît progresului societății noastre socialiste. „Eul nu se poate ivi în afara

2. Idem, p.125.

8. HENRI WALD, Cartea și televizorul. „De gustibus disputandum", Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1972, p. 330.
4. DAN CULCER, Citind sau trăind literatura, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1976, p. 14—15.
5. EDGAR FAURE, A învăța să fii, Ed. didactică și pedagogică, București, 1974, p. 116.

societății, dar nici societatea nu mai poate avansa fără să-și reconstruiască eurile destrămate într-un fel sau altul. Reumanizarea progresului tehnic nu este posibilă decît prin reconstruirea eului, iar reconstruirea nu este posibilă fără limbaj, fără dialog, fără lectură" [6].

În măsura în care participarea elevilor ori studenților la o formație sau alta asigură manifestarea plenară a eului, devenirea acestuia în consonanță cu posibilitățile anatomo-fiziologice, ea asigură totodată formarea spiritului de grup, de colectiv, exprimarea mesajului reclamînd, în egală măsură, colaborarea unora și a tuturor. Asemenea resurse oferă, alături de acelea la care ne-am referit, și formațiile corale, grupurile vocale și instrumentale, orchestrele semisimfonice, populare și de cameră, fanfarele etc. În cadrul lor participă elevi și studenți care manifestă interese și înclinații deosebite pentru muzică, pentru cunoașterea și interpretarea sa ; aici ei au posibilitatea să-și cultive și să-și dezvolte acuitatea auditivă, capacitatea de a înțelege semnificația unei structuri muzicale, creației muzicale în general — ideile, sentimentele, idealurile și aspirațiile exprimate prin intermediul muzicii și al textului, memoria auditivă, imaginația creatoare etc.

Interpreții instrumentiști au posibilitatea să-și dezvolte ori să-și consolideze unele priceperi și deprinderi, unele tehnici specifice, necesare executării și interpretării unei piese. Modul în care concepe dirijorul, conducătorul de orchestră sau cor, interpretarea realizată cu ajutorul lor constituie un act de creație în slujba relevării mesajului muzicii interpretate, un model la realizarea căruia participă ei înșiși în calitate de coautori. Interpreții devin însă deseori spectatori în confruntarea cu școlile și liceele dintr-o anumită zonă a județului, chiar din județ la faza județeană, în cadrul facultății sau institute de învățămînt superior la nivel republican, avînd posibilitatea să compare interpretarea formației din care fac parte cu alte interpretări, ceva mai mult, să înțeleagă și să simtă mai bine mesajul creațiilor audiate, să-și dezvolte și să-și rafineze simțul și gustul estetic, emoțiile și sentimentele, de bună seamă și judecata estetică. În sînul acestor formații cei înzestrați sau mai puțin înzestrați sînt deprinși să muncească în mod sistematic, să-și consolideze priceperile și deprinderile însușite în cadrul procesului de învățămînt, să dobîndească altele noi, în fine, să înțeleagă necesitatea muncii, condiția indispensabilă a cultivării și dezvoltării talentului, necesitatea unui regim rațional de muncă și odihnă. Cu alte cuvinte, dobîndesc o experiență nu numai în procesul percepției și receptării frumosului artei, ci și o veritabilă experiență de viață, deoarece „contactul direct cu opera de artă poate fi de mare folos și cine nu a citit multă poezie,... cine nu a ascultat multă muzică, nu poate pretinde că a făcut ceea ce e necesar pentru a-și dezvolta, la nivelul cuvenit, o eventuală aptitudine nativă de a încerca emoții estetice. Nu se poate face educație estetică numai prin descrieri ale lucrărilor de artă. Arta trebuie receptată prin contactul nemijlocit cu opera" [7].

Participarea directă a elevilor și studenților la Festivalul național al educației și culturii socialiste „Cîntarea României" a permis și permite în condiții optime : realizarea informării asupra artei, completarea și consolidarea informației dobîndite în cadrul procesului de învățămînt ; dezvoltarea calitativă a proceselor cognitive (memoriei, imaginației și gîndirii mai ales), afective și volitive ; efectuarea unor exerciții sistematice, permanente și variate, prin pregătirea și prezentarea spectacolelor ; formarea simțului și gustului, emoției și sentimentelor, atitudinii și judecății estetice, inclusiv individualizarea lor ; excluderea masificării pernicioase a simțului și gustului estetic ; crearea premiselor cultivării sensibilității artistice, dezvoltarea sa — ca aptitudine de a recepta semnificațiile artei etc. Toate acestea au fost realizabile în condiții mai grele pînă la organizarea și desfășurarea festivalului.

Concomitent cu antrenarea unui număr din ce în ce mai mare de elevi și studenți la crearea și exprimarea frumosului prin spectacole prezentate în fața colegilor, părinților și cetățenilor, Festivalul național „Cîntarea României" favorizează contactul cu arta unui număr considerabil mai mare de elevi și studenți. Vizionarea sistematică a spectacolelor realizate la nivelul școlii sau facultății, completarea lor cu cele urmărite prin intermediul mass-mediei, înlesnește comunicarea educatului cu arta, eliminarea blocajelor datorate ignoranței și traumatismelor unor funcții inițiale insuficiente ori dirijate greșit.

Formarea simțului și gustului estetic, receptivității cu discernămînt a frumosului, capacității de a-l distinge de urît, de a-l integra în viața proprie și cea socială, se realizează în bună parte prin vizionarea cu regularitate a spectacolelor de diverse genuri, prin frecventarea teatrului, cinematografului, căminului cultural, casei de cultură a studenților, instituțiilor de artă și cultură profesioniste în mod deosebit. Preocuparea pentru reliefa-

6. HENRI WALD, op. cit., p. 335.

7. MARCEL BREAZU, Conceptul de educație estetică, în „De gustibus disputandum" Ed. Acad. R.S.R., București, 1972, p. 37.

rea mesajului semantic, bogăția și complexitatea acestuia se repercutează deseori asupra mesajului estetic. Dintr-un asemenea considerent, orientarea spectatorilor este nu numai necesară, ci indispensabilă, cel puțin în perioada formării spectacolului, ea se realizează cu ajutorul prezentatorului. Acesta trebuie să cunoască conținutul mesajelor spectacolului, să-l explice în mod firesc, simplu, fără să frustreze spectatorii de „plăcerea trăirii emoției ample senzorio-afectivă-intelectivă", pe care Raymond Bayer o denumește „alacritate" (voia bună a omului) în fața izbutitului estetic.

Concepute și pregătite în școală, facultate ori institut, casă de cultură, programele artistice prezentate în cadrul Festivalului național „Cîntarea României" au fost și trebuie privite ca o continuare a educației estetice realizate în și prin procesul de învățămînt, desigur, la nivelul unor parametri din ce în ce mai mari. Organizarea periodică a spectacolelor, vizionarea lor de educați, sub îndrumarea profesorilor, în cazul studenților împreună cu cadrele didactice, le atestă ca forme de desfășurare a extensiunii educației estetice. Prin contactul direct cu opera de artă, se asigură orientarea spectatorului în direcția integrării bucuriei artistice în ansamblul problematicii sale umane, ideatice și emoționale, de om aparținînd unei comunități omenești, societății socialiste [8].

Urmărirea cu regularitate a spectacolului artistic, evident adecvat vîrstei, începînd cu clasele primare și pînă la absolvirea liceului sau facultății, contribuie în mod treptat și sigur la înlăturarea perplexității ivite la contactul cu poezia, muzica corală sau simfonică, teatrul sau coregrafia, la înlăturarea imposibilității descifrării semnificației incluse în imanența expresiei artistice și la formarea omului societății noastre, om capabil să simtă și să guste arta, să o perceapă și să o integreze vieții sale proprii, ambianței sociale în care trăiește.

Iată de ce și spectatorului — chiar și numai aceluia care „consumă" arta, fără să-i avem în vedere pe cei care participă efectiv la crearea frumosului estetic — Festivalul național „Cîntarea României" îi oferă, prin ansamblul acțiunilor ce i se subordonează, posibilități largi de realizare în condiții optime a sarcinilor educației estetice și, implicit, ale educației multilaterale. Experiența unui an de intensă activitate cultural-artistică, concepută, organizată și desfășurată cu elevi și studenți în conformitate cu prevederile regulamentului elaborat în acest scop, dezvăluie capacități odinioară necunoscute. Depistarea și orientarea lor, asigurarea condițiilor și climatului propice formării și desăvîrșirii lor, asistența pedagogice necesare în pregătirea și prezentarea spectacolelor, atît pentru interpreți, cît și pentru spectatori, constituie încă probleme ale căror soluții sînt pasibile de optimizare.

În prima ediție a Festivalului național „Cîntarea României" — după cum releva tovarășul Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de lucru cu activiștii și cadrele din domeniul educației politice, al propagandei și ideologiei, din luna septembrie 1977 — am obținut o experiență bună. S-au realizat unele lucruri care merită să fie subliniate, atît în ceea ce privește participarea largă, cît și în realizarea unei mai mari varietăți a activității cultural-artistice, precum și în alte domenii. Dar acesta este numai un început. Se impune să folosim această experiență, s-o generalizăm în cadrul celui de-al doilea concurs, aducînd, bineînțeles, îmbunătățiri sensibile și în acest domeniu.

[8] Idem, p. 40.

În sprijinul potențării caracterului formativ al activității cu studenții*

Știind că o bună parte din reușita activității unui viitor cadru didactic rezidă și în pregătirea sa psihopedagogică, conf. dr. Ion Drăgan de la Universitatea din Timișoara și-a propus să-i ajute pe studenți, atît în activitatea lor intelectuală (în general și în special la psihologie), cît și în privința însușirii unor tehnici de studiu a personalității copiilor, elemente absolut necesare pentru activitatea pedagogică a studenților. Lucrarea cuprinde, în cele 36 de pagini, patru capitole judicios alese în vederea stimulării activității de autoeducație: I. Seminarii de inițiere a studenților în tehnica muncii intelectuale a psihologiei; II. Seminarii de sistematizare și aprofundare a temelor tratate la curs; III. Seminarii cu lucrări elaborate de studenți pe baza bibliografiei consultate; IV. Cercetări și lucrări efectuate de studenți în semestrul al doilea în cadrul practicii psihopedagogice. Citind lucrarea lui I. Drăgan, constatăm că, prin modul în care a fost structurat conținutul (capitolele prezentate), prin bibliografia și indicațiile metodice precizate, ea are o importanță deosebită din punct de vedere științific, didactic și metodic. De aceea, credem că ar fi bine ca ea să se tipărească, într-un tiraj îndestulător, spre a fi folosit și în alte centre universitare.

*) ION DRĂGAN, Îndrumător pentru activitatea în seminariile de psihologie, Litografia Universității din Timișoara, 1978.

Lect. univ. Petre PUȘCAȘU
Institutul de învățămînt superior — ORADEA

ÎNVĂȚĂMÎNTUL MATEMATIC ÎN PAS CU DEZVOLTAREA ȘTIINȚEI ȘI TEHNICII

IOAN BORCA, IOAN MITRACHE, CONSTANTIN PÎRVU — inspectori generali în M.E.I.

În lumina cerințelor puse în fața învățămîntului de conducerea superioară de partid, personal de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, Ministerul Educației și Învățămîntului a luat o serie de măsuri pentru continua îmbunătățire a planurilor de învățămînt, a programelor și a manualelor școlare. În acest cadru s-au adus îmbunătățiri substanțiale, de perspectivă, în ce privește predarea și însușirea matematicii în învățămîntul obligatoriu de 10 ani și în învățămîntul liceal.

Comisiile special instituite, în care au intrat cadre de înalt prestigiu științific și didactic, au analizat cu competență și răspundere situația învățămîntului matematic din țara noastră, au studiat cu atenție modul în care se soluționează pe plan mondial problemele acestea și, valorificînd în mod judicios experiența valoroasă a școlii matematice românești, au jalonat principalele direcții și căi de îmbunătățire a acestuia, cum ar fi :

— realizarea unei concepții unitare în predarea matematicii pe toate treptele de învățămînt, întrucît pînă în prezent erau diferențe în modul de abordare a diferitelor teme la diferitele trepte : primar, gimnazial, liceal ;

— asimilarea rezultatelor obținute în cercetarea matematică ;

— fundamentarea mai riguroasă din punct de vedere științific a noțiunilor matematice nou introduse, într-o formă accesibilă elevilor ;

— acordarea unei mai mari ponderi laturii formative a conținutului, prin accentuarea elementelor care duc la dezvoltarea gîndirii, a capacității de creație, a perseverenței în căutarea soluțiilor, a spiritului de ordine etc. ;

— aplicarea cunoștințelor matematice în practică sau la alte discipline.

Programele școlare elaborate de aceste comisii au fost supuse discuției unor colective de cadre didactice din toate județele țării și din capitală, la definitivarea acestora ținîndu-se seama de observațiile și propunerile făcute.

Trebuie subliniată ideea că generalizarea învățămîntului obligatoriu de 10 ani are în vedere asigurarea unui nivel de pregătire compatibil cu știința și tehnica contemporană pentru întreaga generație de elevi. În acest context, s-a urmărit ca programele să asigure pregătirea matematică a elevilor, la nivelul programelor existente pe plan mondial. Știm cu toții că țara noastră, care s-a înscris ferm pe calea unei industrializări intensive și diversificate are nevoie de tineri bine pregătiți, capabili să se integreze rapid în activitatea productivă și să-și exercite cu competență profesiunea aleasă.

Prin conținutul lor, programele de matematică asigură pregătirea necesară înțelegerii și însușirii disciplinelor de specialitate, cît și continuării studiilor pe trepte superioare de învățămînt, contribuind în acest fel la traducerea în viață a sarcinilor puse de conducerea de partid și de stat privind integrarea învățămîntului cu producția și crearea forței de muncă necesară societății noastre socialiste multilateral dezvoltată.

Programele de matematică au un caracter unitar începînd cu clasa I și terminînd cu clasa a XII-a, cu anumite diferențieri, pe profile, în clasele a XI-a și a XII-a.

Caracterul unitar al învățămîntului matematic apare și în îmbinarea nivelului teoretic ridicat cu aplicarea practică a cunoștințelor. În acest scop, s-a urmărit o prezentare unitară a temelor de studiat, într-o concepție modernă, care să asigure elevilor formarea și dezvoltarea unor caracteristici ale inteligenței, flexibilitatea intelectuală, dezvoltarea unor funcții

fundamentale ale gîndirii, formarea unor modalităţi de raţionament.

În anul şcolar 1978—1979 noile programe se vor aplica numai la clasele de început de ciclul (I, a V-a, a IX-a şi a XI-a), urmînd ca în anii următori să se aplice, în continuare, la celelalte clase.

Pentru clasele I, a V-a şi a IX-a, unde programele au un conţinut şi o structură modernizată faţă de vechile programe, s-au elaborat şi manuale noi. Manualele pentru clasa a XI-a, la care programa nu a suferit modificări substanţiale au fost reeditate.

Noile manuale, de data aceasta toate elaborate de colective de 2—3 autori, din care obligatoriu, cel puţin unul dintre cadrele didactice care predau la ciclul de învăţămînt respectiv, asigură pe de o parte accesibilitatea cunoştinţelor prevăzute în programe şi reflectate în aceste manuale.

Noile programe, precum şi noile manuale pentru clasele I şi a V-a dau posibilitatea să se formeze mai bine şi să se dezvolte în condiţii optime capacităţile elevilor.

Noul manual de matematică pentru clasa I urmărind îndeaproape îndeplinirea programei, introduce, riguros, ştiinţific, dar accesibil, noţiunea de număr natural şi operaţiile de adunare şi scădere cu numere naturale. Pentru aceasta, elevii primesc cunoştinţe elementare, bazate pe exemple concrete, despre mulţimi şi operaţii cu mulţimi. De asemenea, li se dau noţiunile de „tot atît", „mai mult", „mai puţin" etc. Se introduce relaţia de ordine pe mulţimea numerelor naturale învăţate ; se fac exerciţii şi probleme care dezvoltă spiritul creator al elevilor. Manualul este astfel conceput încît, elevul, sub îndrumarea învăţătorului, lucrează efectiv pe el : colorează, completează, îl definitivează, adică îl completează prin învăţare. Desenele sugestive, frumos colorate, strîns legate de conţinut, contribuie atît la lămurirea noţiunilor sau a operaţiilor matematice, cît şi la dezvoltarea simţului estetic, a gustului pentru frumos, a ordinii în scrierea numerelor ş.a.

Manualul de matematică pentru clasa a V-a aduce noutăţi atît în ceea ce priveşte concepţia, cît şi conţinutul propriu-zis. În acest manual, elevul întîlneşte o primă prezentare mai elevată, bazată însă tot pe elemente intuitive, a cunoştinţelor despre mulţimi şi operaţii cu mulţimi, precum şi primele demonstraţii. Aceste elemente se utilizează consecvent atît în prezentarea numerelor naturale, a operaţiilor cu numere naturale, cît şi a celorlalte proprietăţi ale numerelor naturale : divizibilitate, aflarea celui mai mic multiplu comun diferit de zero, a celui mai mare divizor comun etc.

De asemenea, în prezentarea numerelor raţionale pozitive, cît şi a operaţiilor cu aceste numere se face deosebire între egalitate şi congruenţă, element pe care elevii îl descifrau altădată mult mai tîrziu sau chiar deloc.

În acest manual se dau şi elemente de geometrie, printre care şi unele construcţii geometrice.

Exerciţiile şi problemele cuprinse în manual au diferite grade de dificultate şi permit astfel o muncă independentă şi diferenţiată, asigurînd cunoştinţe minime necesare pentru a continua studiul, precum şi adîncirea studiului pentru elevii care manifestă un mai mare interes în acest domeniu.

Manualul de algebră pentru clasa a IX-a prezintă, de asemenea, cîteva noutăţi. În primul rînd, se introduce un capitol de logică matematică, util atît pentru stabilirea limbajului, cît şi a modului de abordare a celorlalte teme. Se introduc noţiunile de „propoziţie", „valoare", „adevăr", „negaţie", „conjuncţie", „disjuncţie", „implicaţia şi echivalenta propoziţiilor", „cuantificatorii existenţial şi universal". Capitolul de numere reale este abordat într-un spirit original şi riguros. Autorii manualului vădesc multă grijă pentru accesibilitate, oferă elevilor multe aplicaţii, atît în cadrul predării fiecărei lecţii, cît şi la sfîrşit de capitol, aplicaţii care uşurează procesul de înţelegere şi de aprofundare a cunoştinţelor. Exerciţiile şi problemele se adresează atît întregii mase de elevi, cît şi celor deosebit de interesaţi în studiul matematicii.

Manualul de geometrie pentru clasa a IX-a este total diferit de manualul actual. El abordează într-o nouă manieră cunoştinţele de geometrie. Sînt date noţiuni despre vectori, făcîndu-se legătura cu fizica, însă oferind aici o fundamentare matematică a operaţiilor cu vectori ; se prezintă şi elemente de trigonometrie necesare înţelegerii operaţiei de produs scalar, unghi a două drepte etc. În acest manual elevii întîlnesc elemente de geometrie analitică (vechea programă le prevedea în clasa a XI-a) ; se dau noţiuni despre axe de coordonate, repere carteziene, componentele unui vector, distanţa dintre două puncte, paralelism, intersecţie a două drepte, cercul şi probleme legate de cerc. Într-un ultim capitol al manualului se dau elemente despre transformări geometrice : simetria, translaţia, rotaţia.

În sprijinul învățătorilor care vor preda la clasa I și a profesorilor care vor preda la clasele a V-a și a IX-a, după noile programe și manuale, se elaborează îndrumătoare, în care se dau indicații metodice în legătură cu predarea diferitelor capitole, iar uneori chiar în legătură cu predarea unor lecții.

In pregătirea pentru noul an școlar a fost pusă la dispoziția cadrelor didactice o bibliografie adecvată.

De asemenea, în același scop, inspectoratele școlare județene, cu sprijinul instituțiilor de învățămînt superior, al I.C.P.P.D. al filialelor acestuia și al liceelor pedagogice, vor organiza instruirea cadrelor didactice care vor preda la clasele la care se introduc programe și manuale noi, pentru ca activitatea acestora să se desfășoare cu maximă eficiență.

Considerăm că prin aceste măsuri, învățămîntul matematic va cunoaște îmbunătățiri simțitoare care își vor arăta roadele în anii care urmează, răspunzînd în acest fel exigențelor pe care le manifestă conducerea partidului și a statului nostru față de școală, de ridicarea continuă a calității procesului instructiv-educativ din școlile de toate gradele.

TRECEREA LA O CALITATE SUPERIOARĂ ÎN ÎNVĂȚAREA FIZICII

Prof. IUNIAN CHELU
inspector principal de specialitate în Ministerul Educației și Învățămîntului

Condițiile specifice pe care le oferă școala românească în etapa actuală și cea de perspectivă, precum și tendințele care se manifestă astăzi în lume, în învățarea fizicii, au determinat reproiectarea acestei discipline.

Transformarea vizează deopotrivă, obiectivele generale, conținutul, structura și formele procesului de învățămînt, mijloacele didactice, criteriile de evaluare a rezultatelor obținute în educarea elevilor, adică toate laturile învățării instituționalizate ale acestei discipline.

Toate acestea s-au materializat într-un nou proiect de programă elaborat pentru întregul interval de timp în care se studiază fizica în școală începînd cu anul școlare 1978/1979 la clasele a VI-a, a IX-a, a X-a și a XI-a, iar în anul 1979/1980 la clasele a VII-a, a VIII-a și a XII-a.

Noua programă urmărește :

— dezvoltarea funcției educative a învățării fizicii, printr-o organizare a conținutului pornind de la ideile fundamentale astăzi în această știință și prin prezentarea în manieră explicită a rolului ei în formarea specialistului de mîine ;
— realizarea unei mai bune corelații între stadiile dezvoltării psihice și structura științei, în scopul creșterii motivației și a acesibilității ;
— învățarea științei într-o concepție unitară în gimnaziu și liceu ;
— crearea unei mai mari disponibilități de corelare a învățării fizicii cu celelalte discipline și mai ales cu cele tehnologice ; în vederea pregătirii pentru viață, pentru muncă.

Conținutul acestei discipline este organizat în capitole mari ale căror titluri desemnează conceptele fundamentale care trebuie însușite de elevi. De exemplu, în clasa a VI-a conținutul este organizat în două unități didactice intitulate „Mărimi fizice. Măsurarea", în care se studiază lungimea și durata și „Interacțiuni și procese fizice. Metoda experimentală", în care sînt studiate cîteva procese împreună cu interacțiunile care le provoacă și sînt introduse alte mărimi de bază necesare desfășurării studiului în clasele viitoare (viteza, masa, forța, temperatura și sarcina). Cele două capitole se încheie cu cîte un paragraf de sinteză în cadrul căruia sînt prezentate într-o formă mai generală și mai abstractă ideile centrale ale capitolului, pentru a avea baza de orientare pentru viitor.

După acest model este organizat conținutul și la celelalte clase : la clasa a VII-a în capitolele „Substanța", „Echilibrul" și „Interacțiuni termodinamice" ; la clasa a VIII-a unitățile didactice sînt denumite „Circuitul electric" și „Interacțiuni magnetice", la clasa a IX-a „Interacțiunea și mișcarea", „Cîmpul". Conținutul clasei a

X-a a fost organizat în jurul conceptului de proces periodic, cel al clasei a XI-a în jurul celui de structură corpusculară microfizică, iar cel al clasei a XII-a în jurul conceptului de sistem fizic.

Potrivit acestor intenții de accentuare a caracterului formativ al fizicii ca disciplină de învățămînt și de sporire a funcțiilor ei sociale, construcția programei a fost făcută pe baza unor principii.

UNITATE ÎN DIVERSITATE

Studiul fizicii își aduce o contribuție importantă la formarea personalității omului, atît prin construirea unei imagini a lumii reale, imagine capabilă să călăuzească acțiunea fiecărui individ pe tot parcursul vieții, cît și prin formarea și dezvoltarea unor capacități generale, necesare omului pentru a contribui la transformarea acestei lumi.

Aceste funcții educaționale, conferă fizicii poziția de disciplină fundamentală în sistemul disciplinelor școlare și o situează în sfera pregătirii generale și unitare. Fizica trebuie să devină unul din obiectele de învățămînt care asigură unitatea în diversitate, contribuie la ridicarea nivelului general de cultură și deci la egalizarea șanselor în viață.

Studierea după un program unic a acestei discipline, indiferent de locul în care se află elevul în țară, de tipul liceului în care învață, de profilul sau specializarea pe care o urmează, constituie un obiectiv social de importanță majoră pentru perioada care urmează. Pe această cale, fizica va asigura reorientarea școlară sau profesională fără eforturi prea mari, adaptîndu-se mai bine dezvoltării la care este supus fiecare elev în timpul perioadei de școlaritate.

Studierea unitară a acestei discipline va economisi eforturile elevilor la transferarea de la un profil la altul, la trecerea dintr-o treaptă în alta sau la intrarea în orice instituție de învățămînt superior care impune susținerea unei probe de fizică. Unitatea în pregătire va asigura, în același timp, și o satisfacere mai bună a cerințelor pe care le exercită cele 34 de profiluri ale liceului în structura sa actuală. În perioada care urmează, fizica trebuie să devină o componentă importantă a pregătirii profesionale a tineretului acestei țări.

Pentru realizarea unității în pregătire, în condițiile diversității de cerințe, obiectiv cu implicații majore în viața socială, s-a ajuns la concluzia că este necesară o împărțire a întregului conținut al acestei discipline în două categorii intitulate conținut obligatoriu și conținut opțional. Pentru studiul temelor obligatorii se va rezerva circa 70—80% din numărul total de ore, iar pentru studiul temelor opționale, restul de ore, care depinde de tipul și chiar de profilul liceului. Pe această cale se va ajunge ca toți copiii țării să consacre cea mai importantă parte din timpul afectat fizicii, însușirii conceptelor, legilor și modelelor fundamentale astăzi în această știință și restul de timp pentru studierea implicațiilor pe care le au unele idei din fizică în progresul general al cunoașterii, în activitatea materială a societății, și mai ales, în viitoarea lor profesiune.

Rezerva de teme din cadrul conținutului opțional este mult mai mare decît timpul planificat pentru studiul acestora, ceea ce va permite profesorilor alegerea acelora care sînt mai adecvate profilului liceului, aptitudinilor pe care le manifestă elevii, condițiilor de dotare cu mijloace de învățămînt ale școlii respective, interesului care apare în timpul studierii fundamentelor, nivelului socio-cultural. Lista temelor opționale nu este închisă, profesorii pot adăuga și altele neprevăzute în programă, pe care le consideră mai actuale sau mai necesare pregătirii profesionale a elevilor.

Caracterul deschis al viitoarei programe de fizică este exprimat prin această categorie a conținutului care asigură introducerea noului, mobilitatea, adaptarea și manifestarea diversității. Împărțirea conținutului în obligatoriu și opțional permite eliminarea unui eventual examen de diferență în momentul reprofilării, pentru că ceea ce este fundamental în fizică este învățat de toți elevii în același fel. Prin această împărțire se asigură și trecerea în treapta a doua a licelui printr-o aceeași probă, la toate profilurile care au fizica pe lista disciplinelor de concurs, și eventual, și la intrarea în orice facultate la care se impune o probă de fizică. Cunoașterea fundamentelor va fi deci cheia de boltă a oricărei schimbări în traiectoria școlară a individului.

Existența unei părți opționale în cadrul conținutului acestei discipline va determina un mod nou de lucru cu instrumentele care facilitează învățarea. Manualul de fizică, în sensul clasic al acestuia, va fi în viitor numai unul dintre aceste instrumente, și anume cel care va conține fundamentele, rămînînd ca opțiunile să se sprijine pe alte materiale de informare, care vor însoți manualul de bază și care vor fi elaborate independent de acesta.

La latitudinea profesorului va fi, în viitor, nu numai alegerea temelor din această parte a conținutului, ci chiar și recomandarea materialelor necesare pentru studiul lor, sau chiar elaborarea acestor teme.

În sfîrșit, noua orientare în elaborarea conținutului învățămîntului va permite permanenta perfecționare a programelor fără ca structurile acestora să se modifice, și deci instaurarea unei stabilități dinamice în studiul acestei discipline.

DE LA CUNOȘTINȚE LA CAPACITĂȚI

Trecerea la o calitate superioară impune nu numai o realizare a unității în pregătire, ci și o schimbare a concepției cu privire la obiectivele generale ale fizicii ca disciplină de învățămînt. Această trecere nu se poate face decît prin afirmarea plenară a capacităților fiecărui individ, singurele care-i pot asigura integrarea în perioada cincinalului 1981—1985. Fiecărei discipline de învățămînt, în condițiile noilor directive, îi revine sarcina să definească acele capacități, la formarea și dezvoltarea cărora își poate aduce contribuția, capacități prin care se va afirma personalitatea umană în anii care vor veni.

Studiul fizicii contribuie la formarea și dezvoltarea unor capacități importante, care se manifestă în diferite condiții de viață și de muncă : capacitatea de asimilare, capacitatea de investigație experimentală, capacitatea de exprimare, capacitatea de transfer și capacitatea de a lua o atitudine științifică în condiții noi. Fiecare dintre aceste capacități constituie un obiectiv general al studiului fizicii, obiectiv care trebuie atins în cei șapte ani în care se învață această disciplină.

În viitor, în învățarea fizicii, accentul trebuie pus pe formarea capacității de a formula o ipoteză, spre exemplu, și nu pe cunoașterea amănunțită a ipotezelor care stau la baza teoriei unui model de fizică ; este mai important ca un elev să poată verifica plauzibilitatea unei ipoteze formulate de el decît să știe că o ipoteză oarecare a fost verificată, iar alta respinsă ; este mult mai folositor pentru el să-și dezvolte capacitatea de a imagina un dispozitiv experimental, menit să verifice o idee sau să producă o schimbare în natură, decît să știe, spre exemplu, cum arată dispozitivul cu care s-a verificat ipoteza nivelelor energetice în structura învelișului electronic al atomului ; este mai util ca elevul să-și dezvolte capacitatea de a exprima ceea ce a observat sau a înțeles singur, decît să învețe să redea o observație sau un enunț din manual și în sfîrșit, este calitativ altceva, ca un elev să învețe să adopte o atitudine critică, constructivă, bazată pe încrederea în știință, în rezolvarea unei probleme noi, decît să aștepte o soluție gata elaborată, să adopte o poziție negativistă, sau, să se mulțumească cu simpla cunoaștere a poziției pe care a luat-o un anumit om de știință, în fața problemelor epocii lui.

Această concepție cu privire la obiective, nu exclude învățarea de noțiuni, legi, modele, teorii, strategii și concepții filozofice, ci impune o învățare orientată în scopul formării de capacități, necesare rezolvării problemelor pe care le va avea fiecare generație. Însușirea de noi cunoștințe nu trebuie să constituie un scop în sine, ci un mijloc pentru formarea capacităților generale necesare omului contemporan.

Pentru realizarea obiectivelor al căror conținut îl constituie capacitățile umane trebuie schimbat profund modul în care se învață, adică structura procesului de instruire, dar mai ales modul în care se face evaluarea. În spiritul unor astfel de obiective devine cu totul nesatisfăcător să se constate că un elev și-a însușit cunoștințele prescrise, dacă el nu este în stare să le supună unei prelucrări elementare, dacă el nu este capabil să le utilizeze în situații noi, dacă el nu este în stare să le nege pentru a produce noi cunoștințe.

Trecerea la o nouă calitate în acest domeniu presupune trecerea de la evaluarea volumului de cunoștințe la evaluarea stadiului de dezvoltare a unui set de capacități.

În acest sens, noua programă de fizică prevede, pentru clasele VI-VIII, la sfîrșitul capitolelor mari, cadrul experimental în care trebuie să aibă loc probele pe care trebuie să le susțină elevii acestor clase. Profesorului îi revine sarcina să aleagă obiectivele pe care le evaluează prin aceste probe și să construiască proba, ca atare. Aceste precizări lipsesc din programele claselor mai mari pentru că în stadiile superioare ale învățării cadrul experimental nu este absolut obligatoriu pentru a provoca manifestarea capacităților care trebuie evaluate și pentru că, la aceste vîrste, evaluarea trebuie realizată, în principal, în planul competențelor și nu în cel al performanțelor.

În sfîrșit, prin trecerea de la evaluarea de cunoștințe la evaluarea de capacități se va realiza o renunțare la pretenția ca elevii să posede volume uriașe de informație și să concureze între ei, la diferite examene, pe acest criteriu.

Treptat, pe măsură ce practica școlară își va spune cuvîntul, volumul de informații relevante pentru formarea capacităților preconizate va fi mai bine determinat și vom putea încheia saltul către noua calitate.

INFORMAȚIE ȘI OPERAȚIE

O condiție fundamentală a învățării o constituie interdependența dintre informații și operațiile prin care acestea sînt puse în funcțiune (operații concrete sau mintale). Numai pornind de la această relație se poate ajunge la formarea unor concepte operaționale, adevărate instrumente de investigație, de orientare și de acțiune a omului asupra naturii. Conceptele, la formarea cărora nu a fost parcurs drumul care trece prin operațiile efec-

tuate nemijlocit de elev asupra obiectelor cunoașterii, sînt concepte statice, pasive, al căror transfer se realizează foarte greu sau chiar deloc.

Conceptul trebuie imaginat ca un „nod" al unei rețele, al unei structuri mintale, legate de alte concepte, prin operațiile care-l fac să funcționeze. Un concept nu există ca atare, ci ca un element al unui sistem conceptual, asimilat de acest sistem printr-un lanț de operații concrete și mintale efectuate asupra unui minim de informații esențiale.

Pornind de la ideea că un concept este o sinteză între informație și operație, noua programă realizează o împărțire a conținutului învățămîntului în două categorii, conținut conceptual și conținut experimental.

În prima categorie este prezentat lanțul de noțiuni, relații, legi, modele, teorii, adică nodurile sistemului conceptual care trebuie format, iar în a doua categorie operațiile cu caracter experimental, care trebuie realizate pentru a se putea însuși elementele din prima categorie.

Cele două fluxuri, informațional și operațional, sînt așezate paralel în pagină pentru a fi urmărite simultan și deci înțelese în relația lor. Disocierea celor două componente ale conținutului, prezentate în orice act de învățare, îi va permite profesorului să determine mai bine operațiile și dispozitivele experimentale necesare în fiecare lecție, precum și dacă operațiile respective sînt realizabile de către elevi sau trebuie realizate de profesor. Participarea elevilor la extragerea de informație prin operații experimentale este maximă în clasele gimnaziale, din ce în ce mai mică în clasele liceale, pentru că vîrsta impune trecerea de la operații concrete la operații strict mintale, și minimă în clasa a XII-a unde dominante sînt cele mintale, superioare.

Operațiile experimentale trebuie încadrate organic în procesul de obținere a informației noi și proiectate să dureze puțin pentru ca în cealaltă parte din timpul unei ore de curs să se poată prelucra informația prin operații mintale și adusă în formele ei superioare, indicate de programă. În sfîrșit, raportul dintre conținutul conceptual și cel experimental este o reflectare a celui care există între teorie și experiment în știința contemporană, raport care s-a dezvoltat în sensul separării și al stabilirii unor interdependențe superioare între cele două componente ale procesului de cunoaștere.

Prin trecerea științei de la stadiul în care activitatea teoretică și cea experimentală erau realizate de către același om de știință, la stadiul în care cele două tipuri de activități sînt realizate de fizicieni specializați, care colaborează strîns cu experimentatorii, știința a realizat un salt calitativ, salt pe care trebuie să-l traducă școala în planul învățării, în etapa care urmează.

ÎN SPIRITUL ȘTIINȚEI CONTEMPORANE

Achizițiile fundamentale ale științei și mai ales tendințele ei de dezvoltare constituie premise și chiar modele ale saltului spre o calitate superioară pe care îl va realiza școala.

Dezvoltarea științei contemporane, și mai ales a fizicii, are caracteristici neîntîlnite înainte. Astfel, trecerea de la acumularea de informație la elaborarea metodelor, exprimată în dezvoltarea fără precedent a metodologiei științei, folosirea intensivă a modelelor în cunoaștere, trecerea de la domenii relativ izolate la sinteza intradisciplinară, creșterea preocupării pentru domeniile de graniță, materializată în apariția unor discipline inexistente înainte, deplasarea de la aspectul fenomenologic către cel interacțional, preocuparea crescută pentru determinarea invarianților și a sistemelor ș.a. sînt numai cîteva dintre direcțiile importante de progres înregistrate, mai ales în ultima jumătate de secol, în știință.

Reproiectarea conținutului fizicii ca disciplină de învățămînt a pornit de la analiza acestor tendințe, care se manifestă în știința contemporană și de la cunoașterea legităților dezvoltării intelectului.

Lumea nu-i apare omului organizată ierarhic și nu se lasă cunoscută în ordinea acestei ierarhi. Ea îi apare inițial în altă ordine decît cea la care a ajuns știința. Omul începe să cunoască ceea ce i se pare mai important și continuă cu ceea ce este îndepărtat și chiar inaccesibil, indiferent de locul pe care-l ocupă obiectul cunoașterii lui în ierarhia formelor de organizare a materiei. Interesul este stîrnit adeseori de întreg și nu de parte, chiar dacă la studiul acelui întreg au contribuit mai multe științe.

La cunoașterea unui anumit aspect al naturii concură o mulțime de instrumente elaborate în cursul dezvoltării fizicii sau a altor științe. Progresul în învățare trebuie să ia în vedere aceste acumulări cantitative și salturile corespunzătoare lor, amînînd astfel studiul acestuia și deci stricînd ordinea științifică. În sfîrșit, stabilirea unei relații ierarhice între sistemele studiate sau între formele de existență ale materiei este un obiectiv care trebuie atins în finalul unui proces de învățare, în clasa a XII-a, final în care se realizează imaginea integratoare a lumii așa cum este înregistrată ea pe retina științei contemporane și nu pe retina ochilor noștri.

Imaginea lumii și structura actuală a științei este, de pe pozițiile învățării, un punct de sosire și nu unul de plecare. Aceste idei stau la baza organizării conținutului în noua programă de fizică,

conținut care începe cu operația elementară în actul de cunoaștere științifică, măsurarea, și sfîrșește cu cea superioară, stabilirea ierarhiei între sistemele materiale.

Clasa a VI-a este, în această nouă organizare, o clasă instrumentală, de înarmare a elevului cu instrumentele cele mai generale și accesibile la această vîrstă, necesară înaintării în cunoașterea naturii. Ea este proiectată astfel încît să stîrnească interesul elevilor pentru cunoașterea în maniera fizicianului, să-l motiveze pentru această formă de cunoaștere. Clasa a VI-a este o clasă de perspectivare.

Clasa a XII-a este proiectată astfel încît să permită realizarea unor mari sinteze, înțelegerea direcțiilor de dezvoltare a acestei științe, rolului ei în formarea imaginii lumii reale și în dezvoltarea filozofiei ; este o clasă de retrospectivare în cunoaștere.

Între aceste două clase extreme conținutul învățămîntului se eșalonează pe o „spirală conică" în cadrul căreia conceptele se formează treptat, prin aproximări succesive, deci prin reluări în planuri a căror ierarhie este determinată în raport cu dezvoltarea capacităților de cunoaștere, a interesului și a instrumentelor angajate în acest proces.

Pe această spirală, la sfîrșitul clasei a X-a, se realizează un prim bilanț pentru cei care părăsesc școala și încep activitatea productivă și un nou început, în clasa a XI-a, pentru cei care continuă școala, pentru că viitoarea lor profesiune necesită o cunoaștere mai profundă a proprietăților materiei, o cunoaștere la nivelul microfizic al acesteia. Traiectoria școlară a multora dintre aceștia se prelungește, la sfîrșitul clasei a XII-a, în producție, iar pentru ceilalți se mai amînă cu anii necesari studiilor superioare, după care, la un alt nivel al producției sociale, aceștia vor aplica cele învățate. În viitor, trecerea în facultățile care impun susținerea unei probe de fizică se va putea face pornind numai de la conținutul programei din clasa a XII-a, care va deveni, astfel, nu numai un bilanț, ci și o condiție a continuării.

ACCENTUAREA CARACTERULUI PRACTIC-APLICATIV AL PREDĂRII CHIMIEI

DEMETRA PREOTEASA — cercet. șt. I.C.P.P.
VERONICA FERARINI — lector I.C.P.P.D.

În contextul preocupărilor privind perfecționarea procesului de învățămînt se face simțită din ce în ce mai mult — necesitatea centralizăriii eforturilor și valorificării rezultatelor cercetării pedagogice și psihologice în scopul realizării unui deziderat major al învățămîntului nostru contemporan — integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția.

În acest sens se impune o exigență deosebită în modul de gîndire și de elaborare a programelor — datorită importanței acestora pentru sistemul activității instructiv-educative din școală — un nou mod de a le prezenta.

Astfel, conținutul actualelor programe de chimie grupează cunoștințele și activitățile practice-experimentale în coloane distincte. Analiza acestora — pe verticală — relevă o **structură liniară** — pe toată durata studiului chimiei în școală — și finalități clare după fiecare treaptă. Analiza acestora — pe orizontală — pune în evidență corelația dintre elementele conținutului și experiențele care trebuie să fie efectuate de elevi în scopul însușirii acestora. În acest fel, programa permite profesorului să deducă modalitățile logice pe care se întemeiază studiul chimiei. Este cunoscut faptul că, modul în care cunoștințele sînt corelate unele cu altele este determinant pentru gradul în care gîndirea elevilor se apropie de procesualitatea chimică.

De aceea, organizarea conținutului în programă s-a făcut în așa fel încît noțiunile să se coreleze unele cu altele, să fie învățate într-o succesiune logică, în scopul formării unei imagini clare asupra chimiei ca știință, imagine care se completează pe măsura intrării din ce în ce mai adînc în studiul acestei discipline.

Structurate astfel încît să se realizeze o cît mai strînsă corelație între chimia-știință și chimia-obiect de învățămînt,

programele de chimie pentru gimnaziu și liceu preiau în mod critic vechi concepte, vechi teorii (de exemplu, teorii privind structura atomului, teorii asupra valenței, teorii privind oxidarea și reducerea, teorii privind definirea acizilor și bazelor, tehnologiile chimice de obținere ale unor substanțe etc.), abordîndu-le în mod științific, la un nivel corespunzător vîrstei elevilor. Conținutul chimiei-obiect de învățămînt este eșalonat — la nivelul gimnaziului — astfel :

— în clasa a VII-a se studiază noțiuni generale despre structura substanțelor — atomi și molecule —, noțiuni despre clasificarea elementelor, despre principalele clase de substanțe compuse anorganice ;

— în clasa a VIII-a se dezvoltă cunoștințele de bază privind elementele chimice și transformările lor, realizîndu-se studiul sistematic al elementelor chimice (clor, sulf, azot, sodiu, calciu, aluminiu, fier) și a unor compuși mai importanți ai acestora (acid clorhidric, clorura de sodiu, acid sulfuric, amoniac și acid azotic, hidroxid de sodiu, carbonat de sodiu etc.) pe grupe ale sistemului periodic.

Respectarea relației biunivoce obiective-conținut a permis structurarea conținutului în așa fel încît fiecare elev să ajungă să stabilească — în cadrul procesului de învățare — relațiile esențiale între structura atomului și poziția unui element în sistemul periodic, între structura atomului și proprietățile unui element, între structura substanțelor studiate și proprietățile acestora, relevarea dependențelor între proprietățile substanțelor și utilizările lor în practică. Pornind de la premisa că în gimnaziu elevii și-au însușit cunoștințe generale despre elemente chimice, substanțe — simple și compuse —, despre diferite fenomene chimice și legi ale transformărilor substanțelor, aceștia au posibilitatea ca în clasa a IX-a să-și completeze și să-și dezvolte cunoștințele privind structura învelișului electronic al atomilor, să înțeleagă și să-și explice proprietățile substanțelor solide, lichide, gazoase în funcție de structura lor internă, să studieze teme de sinteză cu un pronunțat caracter integrator și aplicativ, cum sînt : reacțiile redox, electrochimie, teoria protolitică a acizilor și bazelor etc.

În clasa a X-a se încheie studiul chimiei în învățămîntul general obligatoriu cu noțiuni de chimie organică. Astfel, după o scurtă introducere privind configurația electronică și tetravalența atomului de carbon, structura și clasificarea compușilor organici, se studiază principalele clase de compuși : hidrocarburi, derivați organici cu funcțiuni simple și mixte, urmărindu-se atît reliefarea specificului acestui domeniu al chimiei, cît și importanța unor substanțe (de exemplu, hidrocarburi, acizi, alcooli, esteri, zaharide etc.) pentru practică.

În treapta a doua de liceu studiul chimiei urmărește să dezvolte sfera de cunoaștere a elevilor prin abordarea, aprofundarea și consolidarea unor teme cu accentuat caracter practic-aplicativ, temeinic fundamentate din punct de vedere teoretic, astfel încît, la absolvirea liceului, elevii să poată, fie să desfășoare o activitate într-un laborator de cercetare sau în producție, fie să continue studiile în învățămîntul superior de specialitate.

În concepția care a stat la baza elaborării programelor de chimie pentru liceu s-a avut în vedere **necesitatea sporirii ponderii cunoștințelor de chimie cu caracter practic-aplicativ din domeniul tehnologiei chimice** (în scopul realizării unor obiective importante ale învățămîntului chimiei) cum sînt : cunoașterea teoriilor și principiilor care stau la baza industriei chimice și cunoașterea căilor de aplicare a acestora în practica productivă. Astfel, în clasa a XI-a, pornind de la noțiuni de termodinamică și cinetică chimică, se fundamentează teoria echilibrului chimic.

Aceste cunoștințe sînt reluate, exemplificate și aplicate în studiul unor tipuri de reacții ale substanțelor anorganice : reacții cu schimb de protoni, reacții cu schimb de electroni, reacții cu formare de precipitate etc. Tot la acest nivel se subliniază importanța aplicațiilor practice ale acestor reacții chimice.

Se urmărește astfel să se realizeze o abordare profund științifică a structurii și reactivității compușilor anorganici și organici, cu relevarea dependențelor esențiale dintre acestea în clasa a XI-a și — în continuare — în clasa a XII-a. Programa pentru clasa a XII-a cuprinde unele noțiuni generale de tehnologie chimică (materii prime, bilanț de materiale, randament etc.), după care se studiază cîteva dintre procesele mai importante din chimia organică și aplicațiilor lor industriale : halogenarea, nitrarea, sulfonarea, hidrogenarea, oxidarea, acilarea, hidroliza, polimerizarea, policondensarea etc.

Introducerea — cît mai de timpuriu — în programă a legăturilor posibile dintre știință-tehnică — producție ridică unele dificultăți în ceea ce privește posibilitatea de modelare a proceselor chimice-tehnice, deoarece presupune existența unei cunoașteri teoretice cuprinzătoare a unor principii, legi, teorii care stau la baza acestora și cu ajutorul cărora elevii pot să înțeleagă aspectele legate de cinetică și termodinamica reacțiilor chimice. Aceasta motivează introducerea unor astfel de teme în programa de liceu în clasele a XI-a și a XII-a, creînd astfel premisele unei orientări politehnice corespunzătoare a elevilor.

În abordarea temelor de tehnologie, în programă se pleacă de la materiile prime din care se poate obține produsul în condiții economice avantajoase, prezentîndu-se — în mod concret — diverse posibilități de transformare ale acesteia, condițiile de organizare necesare pentru atingerea unei înalte productivități a muncii, probleme privind folosirea energiei termice (schimbătorul de căldură, reglarea temperaturii etc.). În acest fel, absolventul liceului va poseda suficiente cunoștințe chimice de bază, priceperi și deprinderi pentru a le aplica la prelucrarea procedeelor chimice, o mai bună perspectivă asupra domeniului producției chimice, va fi pregătit pentru a înțelege unele sarcini de bază ale industriei chimice.

Acest mod de organizare a conținutului chimiei ca obiect de învățămînt pe cele două nivele — gimnaziu și liceu — a făcut posibilă atît evitarea repetărilor intradisciplinare (de exemplu, studiul concentric al elementelor chimice), cît și a paralelismelor interdisciplinare. Dat fiind caracterul experimental al științei chimiei, în mod firesc, învățarea chimiei în școală solicită acțiunea de tip experimental, deoarece elementele și substanțele chimice își dezvăluie proprietățile doar în cadrul interacțiunii lor. Pentru a cunoaște dinamica transformărilor chimice trebuie să reproduci fenomenele chimice, să le observi și să le corelezi cu informații esențiale privind structura elementului sau a elementelor care intră în compoziția substanței. De aceea, în activitatea de învățare, elevul trebuie să fie angajat tot mai intens pe plan acțional, să fie pus în situația de a desfășura el însuși o activitate experimentală.

Specifică studiului chimiei este deci, activitatea elevilor **cu substanțe în** scopul cunoașterii acestora din punct de vedere al proprietăților lor, a reacțiilor chimice dintre acestea, a condițiilor specifice, a tehnicilor de realizare a reacțiilor ca și **operarea cu modele** în scopul de a înțelege și explica structura substanțelor, unele proprietăți, mecanismul reacțiilor chimice etc.

De aceea, **programa de chimie conține un număr mare de experiențe selecționate** — atît experiențe calitative, cît și experiențe cantitative, ultimul tip fiind caracteristic mai ales liceului — destinate achiziționării cunoștințelor și aplicării acestora, experiențe pe care elevii trebuie să le efectueze în grupe sau individual.

Elevii trebuie conduși să înțeleagă că efectuarea cu atenție a observațiilor este importantă pentru obținerea rezultatelor exacte, sigure ; de asemenea că, generalizările nu trebuie făcute dintr-o singură experiență, că acestea pot fi aplicate în situațiile din viața de fiecare zi și că rezultatele obținute vor răspunde întrebărilor generate de către mediul înconjurător și experiența cotidiană.

În scopul sporirii funcționalității actualelor programe de chimie, **nota explicativă** a programei la nivelul gimnaziului a fost complet restructurată din inițiativa și sub îndrumarea M.E.Î. primind titlul „Îndrumări de tehnologie didactică".

Propunîndu-și ca obiectiv fundamental **îndrumarea profesorului** în ceea ce privește conceperea, organizarea și desfășurarea activității didactice, materialul — în intenția de a constitui un **instrument de lucru util** pentru profesor — realizează o **sinteză** cu un pronunțat **caracter orientativ pentru activitatea profesorului,** lăsînd **cîmp liber manifestării creativității și personalității acestuia.**

Subliniind necesitatea abordării sistemice a procesului de învățămînt, în material se prezintă elementele definitorii ale conceptului actual de **tehnologie didactică** însoțite de explicații și unele concretizări.

Practica a arătat că aplicarea în bune condiții a unei programe este condiționată în mare măsură de gradul în care profesorii cunosc și sînt conștienți de obiectivele pe care trebuie să le realizeze în procesul instructiv-educativ. De aceea, **prezentarea detaliată a obiectivelor generale și specifice chimiei** este urmată de **structurarea lor,** în funcție de creșterea complexității operațiilor pe care le implică și pe care trebuie să le efectueze elevul. Arătîndu-se importanța stabilirii obiectivelor atît pentru proiectarea și realizarea instruirii, cît și pentru aprecierea gradului de eficiență a activității didactice desfășurate — cînd obiectivele fixate devin criterii de apreciere a eficienței acțiunii realizate —, se subliniază necesitatea formulării de către fiecare profesor a obiectivelor specifice fiecărei lecții în termeni de comportament observabil și măsurabil. **În continuare se prezintă modul de structurare a conținutului** chimiei, arătîndu-se **necesitatea însușirii întregului ansamblu de cunoștințe și formării deprinderilor de muncă intelectuală și practică pe baza unui număr mai mare de activități experimentale** desfășurate de elevi în laborator, cadru în care aceștia efectuează o serie de operații fundamentale : **observare** de substanțe, stări de agregare ale substanțelor, desfășurarea unor fenomene fizice și chimice, **clasificare, analiză și sinteză, inducție, deducție, experimentare.** Valorificarea sub aspect **formativ a** conținutului — concretizat în **programa de chimie** — presupune însă **atitudinea creatoare a profesorului.** Acesta,

în funcție de modul în care gîndește rolul său și al elevilor în procesul de învățămînt — va putea doza, eșalona, sistematiza și actualiza cunoștințele ținînd seama de condițiile concrete de lucru și obiectivele urmărite.

După sublinierea unor **particularități** ale procesului de învățămînt în general, se prezintă concepția potrivit căreia eficiența procesului de învățămînt depinde de folosirea unor strategii didactice adecvate. În acest context, **problematizarea** poate și trebuie să constituie o caracteristică permanentă a procesului de învățare a chimiei, la toate nivelele de studiu, în toate formele și momentele lecțiilor, integrată tuturor metodelor — clasice și moderne — de învățare. Deoarece învățarea chimiei în școală solicită acțiuni de tip experimental, pentru înțelegerea și apoi utilizarea unor legități ale proceselor naturale, se arată ponderea pe care trebuie să o aibă **învățarea prin descoperire dirijată** în procesul de instruire la chimie. În cadrul mijloacelor de învățămînt se prezintă **laboratorul de chimie** și multipla funcționalitate pe care trebuie să o îndeplinească acesta, continuînd cu **trusa de chimie, manualul și mijloacele audio-vizuale.**

Arătînd că în centrul procesului instructiv-educativ trebuie să stea evaluarea rezultatelor școlare, materialul se încheie cu prezentarea tipurilor de evaluare, arătîndu-se că realizarea unei aprecieri cît mai adecvate a rezultatelor școlare necesită elaborarea și folosirea unor **instrumente obiective de evaluare,** de exemplu, de tipul testelor formative și finale.

O CONCEPȚIE UNITARĂ ÎN STUDIEREA BIOLOGIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

MELANIA RĂDULESCU, ELISABETA CONSTANTINESCU
inspectori principali de specialitate în M.E.I.

Diversificarea domeniilor biologiei ca știință și dezvoltarea pe care acestea o cunosc actualmente, precum și creșterea volumului de informații de care trebuie să beneficieze omul modern datorită pătrunderii tot mai profunde a științei în viață, în activitatea cotidiană necesită, în mod firesc, o analiză a modului în care biologia, ca obiect de învățămînt, își aduce contribuția la formarea unor personalități comuniste, apte să se integreze eficient în activități sociale utile.

Prin sistemul de cunoștințe despre lumea vie și legitățile sale, cu largă aplicabilitate în practică, prin dezvoltarea capacităților de cunoaștere și a deprinderilor de a folosi metode științifice și tehnice de lucru specifice, biologia participă, alături de celelalte obiecte de învățămînt, la realizarea sarcinilor ce revin învățămîntului ca subsistem al sistemului social în care este încadrat, printre care : pregătirea tineretului pentru viață, pentru activități social-utile, realizarea unui învățămînt cu caracter practic-aplicativ și o puternică tentă educativă, formarea la elevi a concepției științifice, materialist-dialectice despre lume și viață, promovarea unui învățămînt activ, formativ.

Abordarea, în cadrul procesului de învățămînt, a problemelor legate de lumea vie într-o viziune sistemică, începînd cu învățămîntul preșcolar și terminînd cu cea de-a doua treaptă a liceului, a permis realizarea unei concepții unitare, în raport cu obiectivele generale ale învățămîntului nostru și potrivit logicii didactice și logicii științei.

Astfel, obiectivele generale urmărite prin învățarea biologiei de către elevi de-a lungul perioadei școlarității sînt :

— Formarea unui sistem de cunoștințe științifice despre originea și evoluția lumii vii, procesele fiziologice caracteristice plantelor, animalelor și omului, igienă și educație pentru sănătate, despre ereditate și relațiile organismelor cu mediul înconjurător.

— Formarea concepției științifice materialist-dialectice despre lume și viață.

— Formarea deprinderilor de a folosi tehnici de lucru specifice biologiei pe baza cărora elevii să poată efectua observații, experiențe, să poată mînui corect aparatura de laborator și executa lucrări privind cultura unor plante și creșterea unor animale, contribuind astfel la dezvoltarea interesului și dragostei pentru muncă.

— Formarea deprinderilor de a aplica regulile de igienă individuală și colectivă necesare pentru păstrarea sănătății și a capacității de muncă, de a participa activ la conservarea mediului înconjurător.

Conținutul biologiei în ciclul gimnazial este stabilit în funcție de aceste obiective și de fondul de cunoștințe și deprinderi însușite de elevi în clasele ciclului primar, în care aceștia au cunoscut aspecte generale ale naturii înconjurătoare, cunoaștere favorizată de observațiile directe asupra unor animale și plante integrate în mediul lor de viață.

Structurarea conținutului pe ideile interdependenței fenomenelor în natură (structură-funcție, organism-mediu, omnatură), a unității și evoluției lumii vii, permite organizarea cunoștințelor în jurul următoarelor probleme fundamentale :

— Viețuitoarele (plante și animale) în mediul natural de viață (în cadrul botanicii și zoologiei).

— Omul și mediul contemporan (în cadrul anatomiei, fiziologiei și igienei omului).

— Relațiile dintre organisme și mediul înconjurător (în cadrul ecologiei).

În clasele a V-a și a VI-a, la obiectele botanică și zoologie, se realizează familiarizarea elevilor cu aspectele esențiale ale formei, structurii și mediului de viață al unor reprezentanți ai marilor grupe sistematice vegetale și animale, cu importanță economică, prezentați în ordine evolutivă.

În clasa a VII-a conținutul anatomiei, fiziologiei și igienei omului este axat pe cunoașterea organizării generale a corpului omenesc și pe clarificarea proceselor fiziologice de bază care determină necesitățile biologice ale organismului și obligativitatea respectării regulilor de igienă individuală și colectivă în condițiile mediului contemporan.

Cunoașterea relațiilor dintre organisme (inclusiv omul) și mediul înconjurător se realizează în clasa a VIII-a, în cadrul ecologiei. Studierea unor fenomene ecologice din mediul natural apropiat și din terenurile cultivate are rolul de a-i face pe elevi să înțeleagă relațiile dintre organisme, dintre acestea și mediu și, în același timp, de a cultiva o atitudine activă de protecție a naturii și conservare a mediului înconjurător.

Programa pentru ciclul gimnazial, revizuită conform documentelor de partid și de stat, oglindește, prin structurarea și prezentarea sa, concepția cu privire la învățarea biologiei în clasele V-VIII, promovînd un învățămînt cu un pronunțat caracter practic-aplicativ, atît prin axarea conținutului pe aspecte concrete ale fenomenelor și pe legătura lor cu viața, precum și prin realizarea unor activități cu caracter practic. Pentru fiecare disciplină biologică, conținutul prevăzut a fi parcurs de-a lungul întregului an școlar este organizat în două planuri care, laolaltă, contribuie la formarea de cunoștințe, de deprinderi intelectuale și practice și strategii cognitive : planul cunoștințelor științifice, al conceptelor și cel al activităților practice, experimentale, pe baza cărora elevii trebuie să descopere adevărurile științifice prin efort propriu.

Eliminarea amănuntelor cu caracter descriptivist, fără perspectivă de aplicare în practică, ce generează supraîncărcarea cu date nesemnificative și axarea conținutului pe aspecte concrete ale fenomenelor, asigură pregătirea tinerei generații într-o concepție pregnant formativă.

Totodată, programa își aduce contribuția la înarmarea tinerei generații cu bazele concepției științifice materialist-dialectice despre lume și viață și la formarea unor trăsături morale, la educarea elevilor în spiritul interesului pentru cunoaștere, al dragostei pentru muncă și pentru creatorii bunurilor materiale și spirituale din patria noastră. Este stimulată atitudinea activă, de participare la acțiuni de protecție a naturii și de executare a unor lucrări de întreținere a culturilor de plante din zona în care este situată școala și de îngrijire a animalelor.

Preocupările pentru modernizarea învățării biologiei în gimnaziu se concretizează și în structurarea programei, în vederea realizării funcției sale de instrument de lucru pentru profesor în proiectarea și realizarea fiecărei secvențe de instruire. Componentele programei (obiectivele — stabilite în termeni comportamentali, conținutul, procesul de învățămînt — organizare și metode, mijloacele de învățămînt și evaluarea) îi conferă acesteia o structură unitară și, conform principiilor conducerii științifice, realizează etapele prin care este necesar să treacă fiecare proiect de unitate didactică de învățare.

Programa de biologie pentru clasele V-VIII asigură pregătirea unitară a tuturor elevilor în vederea însușirii unor metode de activitate intelectuală și practică, constituind premisele studierii biologiei în liceu.

Noua programă de biologie pentru liceu realizează corelarea conținutului său cu cerințele reale de pregătire în domeniul biologiei a tinerei generații, cu noile

structuri ale învățămîntului liceal din țara noastră și cu rezultatele cercetării biologice actuale.

Conținutul programei este structurat pe ideea unității și a evoluției lumii vii, a interacțiunii dintre structură și funcție, organism și mediu, în jurul cărora cunoștințele sînt organizate pe probleme mari care integrează date despre lumea vie, cu importanță teoretică și practică, din domeniul fiziologiei vegetale, animale și umane, igienei, filogeniei, ecologiei, geneticii, implicate în rezolvarea unor cerințe vitale ale omenirii, precum și din domeniul biologiei celulare și moleculare, care au condus la interpretarea într-un mod nou a fenomenelor vieții. În ansamblul său, programa are un pronunțat caracter aplicativ exprimat prin numărul mare de lucrări și de teme cu importanță practică, ceea ce asigură formarea deprinderilor de muncă, dezvoltarea spiritului de cercetare științifică a lumii vii.

Pe ani de studii și profiluri au fost selecționate probleme care să asigure finalitate la nivelul treptei I, posibilitatea continuării studiilor la nivelul treptei a II-a și suportul pregătirii în meserie la profilurile cu bază biologică.

Problematica pe ani de studii cuprinde :

LA TREAPTA I :

1. **Pămîntul ca suport al vieții.**
2. **Materia vie.**
3. **Viața plantelor.**
4. **Elemente de filogenie vegetală.**
5. **Rolul plantei în biosferă.**
6. **Elemente de filogenie animală.**
7. **Viața animalelor — elemente de fiziologie, anatomie comparată a vertebratelor și igienă.**
8. **Relațiile și rolul animalelor în biosferă.**

LA TREAPTA A II-A :

1. **Noțiuni de biochimie și biofizică.**
2. **Unitatea anatomică și fiziologică a organismului uman.**
3. **Aspecte ale relației organismului uman cu mediul.**
4. **Aspecte ale nutriției organismului uman.**
5. **Aspecte ale reglării umorale. Interrelația neuroendocrină în controlul homeostaziei.**
6. **Aspecte ale reproducerii umane.**
7. **Genetica.**
8. **Organizarea materiei vii.**
9. **Evoluționismul.**

La treapta I, pornind de la cunoștințele despre organisme și mediul lor de viață însușite de elevi în gimnaziu, studiul începe cu materia lipsită de viață, se continuă cu apariția și organizarea materiei vii, cu etapele evoluției sale, de la formele precelulare la celulă și la individul mono și pluricelular cu particularitățile sale funcționale. În acest cadru sînt introduse date noi privind originea vieții, infrastructura și fiziologia celulei, indispensabile înțelegerii proceselor fundamentale ale vieții în concepția modernă. O astfel de prezentare creează premisele pentru înțelegerea condițiilor în care a apărut lumea vie ca formă superioară de organizare a materiei, a interdependenței dintre aceasta și lumea vie, a unității materiale a lumii și a evoluției ei.

În cadrul problemelor referitoare la viața plantelor se aprofundează procesele fiziologice ale vieții latente și active la o plantă superioară, creîndu-se astfel condiții pentru dezvoltarea laturii explicative privind principalele funcții vitale, cu implicații directe în practică.

La capitolele de filogenie vegetală și animală studiul este axat pe evidențierea legăturilor de înrudire între grupele de viețuitoare, a particularităților care demonstrează evoluția, precum și a caracterelor specifice plantelor cu importanță practică.

Problemele de fiziologie, de anatomie comparată a vertebratelor — prevăzute a se studia în continuare — permit reliefarea interdependenței dintre organism și mediu, a principalelor etape ale apariției și evoluției organismelor ; în corelare cu necesitatea adaptării la mediul de viață, aceasta conferă, pe lîngă înțelegerea aspectelor funcționale și ecologice cu mare valoare practică și o imagine evoluționistă asupra lumii animale, printr-o argumentare științifică complexă.

Tratarea funcțiilor în seria animală include și particularitățile organismului uman, context în care organizarea morfofuncțională este înțeleasă ca o rezultantă a evoluției în seria animală. Se argumentează astfel locul ocupat de om în lumea vie, iar cunoștințele sînt valorificate ca suport științific al formării deprinderilor de igienă necesare pentru păstrarea sănătății și a capacității de muncă, în condițiile solicitărilor complexe ale vieții contemporane.

Problemele referitoare la relațiile și rolul organismelor vegetale și animale în biosferă, cu care se finalizează studiul la nivelul treptei I, oferă largi posibilități înțelegerii relațiilor complexe din natură, a importanței utilizării raționale a resur-

selor naturale, a necesității protejării mediului și ameliorării echilibrelor biologice.

La treapta a II-a studiul este axat pe probleme din domeniul fiziologiei umane, geneticii, evoluționismului, cu largă importanță teoretică și practică. Pornind de la cunoștințele dobîndite de elevi în treapta I, se creează posibilitatea aprofundării funcțiilor vitale ale organismului uman, la nivel celular și molecular, iar în cadrul fiecărei funcții, posibilitatea studierii acelor aspecte care pot fi aplicate prin transfer la procese analoage. Totodată, se reduc elementele descriptive la un volum strict necesar explicării funcțiilor.

Problemele de genetică — introduse într-un capitol separat — asigură înțelegerea mecanismelor celulare și moleculare ale transmiterii caracterelor. Ele reprezintă o continuare logică a studiului reproducerii și una din premisele interpretării, în concepția actuală, a mecanismelor evoluției regnului vegetal și animal, prevăzute a se studia la capitolul „Evoluționismul", care încheie studiul biologiei în liceu.

CREȘTEREA EFICIENȚEI PREDĂRII GEOGRAFIEI

VLADIMIR ONOFREI, inspector gen. M.E.Î.
OCTAVIAN MÎNDRUȚ, cercet. șt. I.C.P.P.
ALEXANDRU COSTA, inspector metodist I.C.P.P.D.

Pentru asigurarea unei pregătiri multilaterale a elevilor, a creșterii randamentului școlar și a sporirii eficienței învățămîntului, în fața cadrelor didactice stau următoarele grupe mari de sarcini : a) ridicarea nivelului de pregătire științifică și politico-ideologică a elevilor ; b) sporirea eficienței educative, instructive și formative a fiecărui obiect de învățămînt ; c) legarea mai strînsă a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor, de practică, de viață. Aceste sarcini majore se traduc în practica școlară prin forme variate de activități didactice care urmăresc sporirea eficienței procesului de învățămînt în ansamblul lui, în vederea formării, pe multiple planuri, a personalității elevilor.

1. REPERE ALE PERFECȚIONĂRII PREDĂRII GEOGRAFIEI ÎN ȘCOALĂ

În acest context se înscrie și îmbunătățirea predării geografiei în școala primară, învățămîntul general obligatoriu și liceu. **Problema de bază a îmbunătățirii predării ei o reprezintă sporirea contribuției pe care aceasta o poate aduce la formarea personalității elevilor, în raport de posibilitățile și valențele instructiv-educative proprii geografiei.** Modalitățile de sporire a eficienței predării geografiei sînt deosebit de variate ; dintre acestea, amintim : **a)** îmbunătățirea — la anumite nivele — a structurii obiectului de învățămînt (exemplu, în licee), a eșalonării cunoștințelor, a repartizării lor optime pe clase, capitole, teme, în raport cu dezvoltarea psihopedagogică a elevilor ; **b)** îmbunătățirea programelor școlare, printr-o mai bună dozare a conținutului, prin creșterea ponderii aplicațiilor practice și exercițiilor (așa cum s-a realizat prin programele de la clasele V-VIII ; **c)** îmbunătățirea manualelor (structurarea lecțiilor, îmbunătățirea textelor, a materialului ilustrativ, grafic și cartografic etc.) ; **d)** îmbunătățirea organizării procesului de învățămînt, prin îmbinarea optimă a elementelor sale : conținut, metode, mijloace, forme de organizare a lecției, activitatea elevilor, aprecierea cunoștințelor etc. ; **e)** perfecționarea pregătirii cadrelor didactice (pregătirea metodico-didactică și de specialitate).

Aceste cerințe trebuie să se reflecte în mod practic în realizarea (pe planul edu-

cării și instruirii) a scopurilor și obiectivelor geografiei școlare, care sînt totodată valențe și disponibilități ale obiectului. Astfel, principalele grupe de obiective și scopuri generale ale predării geografiei în școală, rezultate din specificul și valențele obiectului, sînt : **a)** formarea la elevi a unei concepții științifice, materialist-dialectice, despre natură și societate : **b)** cultivarea dragostei față de Partidul Comunist Român ; **c)** educarea patriotică și internaționalistă a elevilor ; **d)** dezvoltarea gîndirii elevilor (educația intelectuală) ; **e)** formarea la elevi a unei „culturi geografice", parte a culturii generale ; f) formarea unor deprinderi și priceperi practice utile ; g) formarea unei metodologii de cercetare și activitate independentă.

2. ÎMBUNĂTĂȚIREA PREDĂRII GEOGRAFIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL GENERAL OBLIGATORIU

În vederea îmbunătățirii predării geografiei în gimnaziu (cl. V—VIII) în raport cu scopurile și obiectivele instructiv-educative specifice, au fost revizuite și actualizate programele școlare ce se vor aplica din anul școlar 1978—1979 și s-a elaborat o notă introductivă nouă.

Actuala eșalonare a predării geografiei (clasa a V-a — „Geografia fizică generală", clasele VI—VII — „Geografia continentelor", clasa a VIII-a — „Geografia Republicii Socialiste România"), cuprinde cunoștințele de bază necesare realizării scopurilor și sarcinilor specifice predării geografiei în gimnaziu, adecvate particularităților de vîrstă și intelectuale ale elevilor, asigurînd un conținut unitar, dispus logic și la un nivel științific adecvat.

Această eșalonare corespunde criteriilor de bază ale organizării conținutului pe clase, capitole, teme și lecții * și considerăm că reprezintă un bun cîștigat al predării geografiei în școală. De aceea, perfecționarea conținutului programelor școlare s-a făcut în acest cadru larg oferit de eșalonarea actuală și a vizat, în principal, următoarele aspecte : reducerea datelor de informare (cl. VI—VIII), și a numărului de noțiuni (cl. V), unde acestea contribuiau la supraîncărcarea elevilor ; actualizarea unor date cu caracter informativ ; introducerea unor cunoștințe și elemente noi ; evitarea unor repetări (îndeosebi la cl. VI—VII) ; introducerea unor aplicații practice la un număr mare de capitole și lecții ș.a.

În scopul amplificării și dezvoltării laturii **educative**, la majoritatea temelor au fost accentuate elementele ce contribuie la educația patriotică și internaționalistă a elevilor, pentru utilizarea în cadrul lecțiilor a documentelor de partid și de stat, a prevederilor Congresului al XI-lea și ale Conferinței Naționale a P.C.R., actualizarea datelor și problemelor, privind unele aspecte ale vieții internaționale ș.a.

Cunoștințele prevăzute în programă sînt prezentate într-o mai strînsă legătură cu direcțiile actuale ale construcției societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră, cu sarcinile de perspectivă, și cu politica partidului și statului nostru de colaborare și cooperare internațională, pentru realizarea unei noi ordini economice și politice internaționale. Accentuarea caracterului formativ, practic-aplicativ al procesului de învățămînt se realizează și în cadrul noii programe de geografie printr-o mai bună dozare a conținutului, prin revizuirea capitolelor de aplicații practice în sensul creșterii ponderii cercetărilor directe cu elevii în clasă sau în orizontul local, pentru formarea unor deprinderi de investigație independentă a fenomenelor geografice. După fiecare lecție, sau la sfîrșitul unor capitole, indicațiile au fost extinse și îmbunătățite prin noi aplicații practice, ținîndu-se seama de conținutul respectiv, de particularitățile de vîrstă și intelectuale ale elevilor. Pentru a nu-i supraîncărca pe elevi, orele rămase libere prin renunțarea la temele ce se repetau, au fost afectate lucrărilor practice.

Eșalonarea pe clase a unor cunoștințe de geografie a fost restructurată în funcție de studierea anterioară a elementelor necesare însușirii lor, de corelare cu alte obiecte de învățămînt. Astfel, noțiunile despre scara de proporție și măsurarea distanțelor pe hartă sînt dezvoltate la clasa a VII-a, în cadrul aplicațiilor practice ; conținutul geografiei continentelor permite reluarea și aprofundarea unor noțiuni mai dificil de înțeles de către elevi cum ar fi : vulcanii, mareele, acțiunea vînturilor, zonele de climă și biogeografice ș.a., care au fost diminuate corespunzător în cl. a V-a.

Nota explicativă, nou elaborată, cuprinsă în programa ediției 1978, vine în sprijinul cadrelor didactice prin tratarea problemelor de bază și indicarea unor ample îndrumări necesare aplicării cu succes a acestei programe : scopurile generale și obiectivele instructiv-educative ale predării geografiei în gimnaziu ; prezentarea conținutului pe clase ; indicații metodico-didactice ; aspecte ale aprecierii și evaluării eficienței predării geografiei ; evaluarea prin probe de control etc.

Deși la manualele școlare nu s-au operat modificări prea mari față de edițiile anterioare, noua structură a programelor, nota explicativă și aplicațiile practice permit într-o măsură mai mare utilizarea creatoare de către profesori și elevi a manualelor, în vederea realizării unei

* Vezi „Revista de pedagogie", nr. 3/1978.

învățări active și temeinice a cunoștințelor, de formare corespunzătoare a convingerilor, priceperilor și deprinderilor.

3. PREDAREA GEOGRAFIEI ÎN LICEU

Îmbunătățirea predării geografiei în liceu, în condițiile noilor tipuri și profile de licee, urmărește : a) lărgirea și diversificarea geografiei, ca obiect al pregătirii de bază, de profil și de specialitate (în funcție de profilul liceului) ; b) legarea mai strînsă a acestui obiect de pregătirea viitorilor absolvenți ; c) sporirea contribuției geografiei la educarea multilaterală a elevilor.

Principalele elemente ale noii structuri a predării geografiei în licee sînt :

(1) Introducerea — din anul școlar 1977—1978 — la un număr larg de licee și profile, în cl. a X-a, a unui obiect de învățămînt nou, intitulat **Probleme fundamentale de geografie a R. S. România,** iar din anul școlar 1978—1979, la aceleași profile, a obiectului **Probleme geografice fundamentale ale Terrei.**

(2) Îmbunătățirea conținutului **Geografiei fizice** și studierea acesteia într-un număr mai mare de licee (filologie-istorie, științele naturii, pedagogie).

(3) Introducerea unui obiect nou, **Geografia mediului înconjurător** (care se studiază la aceleași profile menționate mai sus), ca obiect al pregătirii de specialitate.

Ca rezultat al acestor măsuri se realizează pentru prima dată în învățămîntul nostru o educare și instruire unitară a elevilor prin geografie în cadrul învățămîntului general obligatoriu de 10 ani.

Pentru predarea obiectului **Probleme fundamentale de geografie a R. S. România** (cl. a X-a) există deja o experiență pozitivă din anul școlar 1977—1978 și au fost publicate o serie de materiale auxiliare și de informare a cadrelor didactice *. Această experiență, îmbunătățirile aduse programei și noul manual școlar, creează premisele predării la parametri superiori în anul școlar 1978—1979 a acestui obiect de învățămînt.

Prin predarea obiectului **Probleme geografice fundamentale ale Terrei** în cl. a IX-a începînd din anul școlar 1978—1979 se va realiza continuitatea însușirii geografiei ca obiect de învățămînt între gimnaziu și cl. a X-a, asigurîndu-se astfel o pregătire unitară a elevilor la profilele unde nu se studia pînă acum geografia. Fiind un obiect de învățămînt nou atît la noi cît și pe plan internațional, programa a căutat să sintetizeze principalele probleme geografice ale Terrei, într-o structură logică și unitară, propunîndu-și o serie de scopuri și obiective instructiv-educative specifice **.

Conținutul noului manual școlar reflectă în mod corespunzător această problematică și permite însușirea de către elevi a principalelor probleme geografice ale lumii contemporane.

Predarea **Geografiei fizice** se realizează după o programă elaborată într-o concepție nouă cu un conținut științific ridicat. Noul manual va reprezenta și un însemnat pas înainte pe linia metodico-didactică, astfel încît să contribuie la sporirea ponderii învățării directe și active a fenomenelor fizico-geografice de către elevi.

Geografia mediului înconjurător reprezintă de asemenea un obiect de învățămînt nou la noi și pe plan internațional. Programa și manualul au încercat să cuprindă într-o structură logică, problematica geografică a mediului înconjurător, pentru a le forma elevilor un ansamblu de cunoștințe, priceperi, deprinderi și convingeri necesare cunoașterii, protecției și utilizării raționale a mediului, pentru a le putea aplica în mod corespunzător în activitatea practică, după absolvirea profilului de liceu respectiv ***.

Celelalte programe școlare, pentru licee **Geografia economică generală, Geografia R. S. România** și **Geografia turistică** — la profilele unde sînt prevăzute, au fost actualizate și adaptate în mod corespunzător noilor cerințe puse în fața pregătirii de specialitate a elevilor în liceu.

Prin introducerea noilor obiecte de învățămînt, a manualelor corespunzătoare și perfecționarea conținutului celorlalte discipline de geografie în licee, se asigură din anul școlar 1978—1979 premisa de bază a sporirii ponderii și importanței geografiei în învățămîntul liceal și în acest fel a creșterii rolului ei în educarea și instruirea multilaterală a elevilor.

4. ÎMBUNĂTĂȚIREA ORGANIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Îmbunătățirea programelor școlare din gimnaziu și liceu, introducerea unor obiecte și manuale noi (în liceu), conduce — la îmbunătățirea în ansamblu a organizării procesului de învățămînt, în vederea sporirii eficienței predării geografiei în școală. În acest context, programele școlare devin într-o măsură mai mare criterii de referință ale întregului proces

* Fascicolele elaborate de Societatea de științe geografice și de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, precum și unele articole (Revista învățămîntului liceal și tehnic profesional, nr. 8/1977).

** Vezi Revista „Terra", nr. 3/1978.

*** Vezi Revista învățămîntului liceal și tehnic profesional, nr. 3/1978 și Revista „Terra", nr. 2/1978.

de învățămînt și pot asigura o organizare optimă a predării și învățării geografiei de către elevi. Principalele grupe de sarcini metodico-didactice generale vizînd îmbunătățirea procesului de învățămînt au fost sintetizate în „nota explicativă" a programelor de gimnaziu, și în diferite articole *, fapt pentru care nu le mai reproducem aici. Menționăm doar etapele și secvențele organizării procesului de învățămînt în cadrul lecției, care se constituie în acest fel ca repere ale „planului" lecției respective ; acestea cuprind : precizarea **obiectivelor instructiv-educative** specifice, stabilirea **conținutului** minim și a ideilor majore, stabilirea **resurselor didactice** adecvate (metodele și mijloacele de învățămînt) care să permită accesul optim al conținutului la elevi în raport de obiective, precizarea sistemului de **întrebări, exerciții și activități independente** ale elevilor, stabilirea modalităților de **fixare, apreciere și evaluare,** a însușirii cunoștințelor. Modul de îmbinare a acestor elemente diferă de la un tip de lecție la altul, diferă în raport de conținut, clasă, particularitățile psihopedagogice ale elevilor etc., dar se constituie în ansamblul lor ca elemente de reper ale organizării procesului de învățămînt.

**** Vezi volumul „În ajutorul profesorului de geografie", vol. IV, 1977, „Revista de pedagogie", nr. 1/1978, nr. 9/1977, nr. 3/1978.

PREGĂTIREA TEHNICO-PRACTICĂ PARTE COMPONENTĂ A PROCESULUI DE INSTRUIRE ȘI EDUCARE A ELEVILOR

Dr. ing. MIRCEA VLĂDUȚ — inspector general în M.E.Î.

În condițiile societății socialiste scopul educației este formarea personalității socialiste a omului apt să trăiască și să muncească conform înaltelor comandamente etice caracteristice acestei societății. „Școala de 10 ani — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu la cel de-al XI-lea Congres al P.C.R. va trebui să asigure o pregătire unitară, de cultură generală și profesională, în concordanță cu cerințele economiei naționale, astfel încît la absolvire tinerii să se poată încadra cu bune rezultate într-o muncă socialmente utilă" [1].

Măsurile stabilite de partid pentru ca fiecare treaptă de învățămînt să asigure tuturor tinerilor și pregătirea corespunzătoare pentru integrarea lor rapidă în producție, în activitatea socială determină, în primul rînd, obligativitatea obiectului de învățămînt „Pregătirea tehnico-practică" ca parte componentă a procesului de instruire și educare a elevilor. Această pregătire a trebuit însă adaptată structurilor învățămîntului anterior celui de calificare, pentru primele 8 clase și respectiv cerințelor de asigurare a cadrelor necesare economiei naționale în strînsă corelație cu dezvoltarea social-economică a județelor și localităților în care funcționează fiecare școală pentru clasele IX-X ale învățămîntului obligatoriu.

Integrarea în fiecare treaptă de învățămînt a pregătirii tehnico-practice ca disciplină obligatorie, admite concluzia că în conținutul noțiunii de cultură generală trebuie să se reflecte importanța tehnicii și tehnologiilor moderne. De asemenea, asigură aplicarea tot mai largă a tezei marxiste potrivit căreia pregătirea tehnologică reprezintă o parte componentă a educației generale, că în cadrul procesu-

1 NICOLAE CEAUȘESCU, Raport prezentat la cel de-al XI-lea Congres al P.C.R., Ed. politică, București, 1974, p. 61.

lui de educație copilul și adolescentul trebuie inițiat în principiile de bază ale tuturor proceselor de producție [2].

Abordarea sistemică a acestei pregătiri face necesară particularizarea scopurilor propuse în obiective, stabilirea programului de pregătire tehnico-practică pe cele trei cicluri ale învățămîntului obligatoriu de 10 ani și în funcție de aceasta, dezvoltarea unei didactici a științei muncii.

Întrucît diferențierea care există între ciclurile învățămîntului obligatoriu de 10 ani se exprimă prin obiective specifice și operaționale, pentru a sublinia caracterul unitar al acestei pregătiri pe întreaga etapă de școlarizare, se pot lua în considerare următoarele obiective formative cu caracter general :

— dezvoltarea armonioasă a aptitudinilor, a gîndirii creatoare și a spiritului de inventivitate ; formarea și dezvoltarea unui limbaj tehnic, a gîndirii tehnice și educarea în spiritul ordinii și disciplinei cerute de tehnica modernă ; formarea și dezvoltarea deprinderilor de muncă, a atitudinei față de munca fizică ; formarea pentru activitatea în colective de muncă și educarea spiritului de răspundere.

Societatea noastră socialistă și cu atît mai mult societatea comunistă sînt vital interesate în dezvoltarea și afirmarea în proporții de masă a personalității creatoare. Datorită acestei cerințe obiective, în fața școlii se pune cu tot mai multă acuitate sarcina dezvoltării independenței și creativității gîndirii elevilor. „Societatea socialistă, arată tovarășul Nicolae Ceaușescu, este „o societate a muncii, a creației" [3], și de aceea tineretul trebuie să fie pregătit „pentru viață, pentru muncă, pentru creație".

Realizarea acestei pregătiri impune ca de timpuriu tehnica să devină un factor integrat întregii activități a tineretului școlar, deoarece acesta va fi pus în situația să utilizeze mijloace tehnice și tehnologice tot mai evoluate, să creeze el însuși tehnică și tehnologie. Trebuie însă subliniat faptul că în primele cicluri (primar și gimnazial) ale învățămîntului de 10 ani tehnica nu este un domeniu cultural pentru sine, ci aplicarea în practică a științelor naturii studiate de către elevi. Tocmai de aceea măsurile întreprinse pentru îmbunătățirea conținutului învățămîntului au în vedere, în principal, sporirea caracterului lor practic-aplicativ. Pregătirea tehnico-practică se constituie, în același timp, ca principal mijloc de valorificare a muncii experimentale și aplicative desfășurate cu elevii la celelalte discipline de învățămînt.

Sarcina simulării procesului de producție în cadrul pregătirii tehnico-practice nu are în vedere pregătirea elevilor pentru timpul lor liber și numai în mod condiționat pentru rolul de cetățean. Prin introducerea lor în lumea muncii productive trebuie să se ia în considerare direcțiile principale de activități social-utile. Dacă în primele cicluri (primar și gimnazial) se urmărește, în principal, formarea aptitudinilor profesionale, dezvăluirea conținutului profesional al principalelor domenii de activități social-utile, în ultimele clase (cl. IX—X) accentul se pune pe instruirea în tehnologia meseriei, în strînsă coroborare cu indicatorii tarifari de calificare. Totodată, elevul trebuie învățat cu munca concretă de realizare a unor obiecte, după anumite reguli care impun o disciplină tehnologică ; el trebuie ajutat să dobîndească cunoștințe, priceperi, deprinderi cu caracter operator, care să ducă la dezvoltarea raționamentelor economice. Chiar dacă în primele clase ele sînt aplicate numai metodic, aceasta demonstrează utilitatea raționalizării mișcărilor de muncă, folosirea eficientă a timpului, reducerea cheltuielilor materiale, economisirea resurselor materiale ș.a.

Întregul proces de învățămînt presupune ca elevul să posede deprinderi temeinice de orice fel. Deprinderile de muncă productivă formate la elevi în procesul pregătirii tehnico-practice constituie însă premise sigure pentru integrarea lor cu ușurință în activități social-utile. Prin formarea acestor deprinderi se are în vedere în învățămîntul primar și gimnazial, abilitarea elevilor de a efectua operații de bază, care se găsesc în structura profesională a mai multor meserii, iar în clasele terminale ale învățămîntului de 10 ani se urmărește însușirea unei meserii, dar toate stau la baza pregătirii elevilor pentru policalificare. Deprinderile de muncă formate se perfecționează pe măsură ce se lărgește și se adîncește conținutul activităților instructive, crește nivelul de dezvoltare și pregătire a elevilor.

În pregătirea tehnico-practică a elevilor nu trebuie neglijat faptul că în activitatea productivă orice produs nu este opera unui singur om. Producția modernă presupune colective de muncă, atît la nivelul execuției produselor, cît și la nivelul organizării muncii. De aceea, se impune pregătirea elevilor de a lucra pe echipe, în colective de muncă. Devine tot mai utilă formarea unor calități ca perseverența, atenția, ritmul de muncă și posibilitățile de reacție, capacitatea de adaptare, responsabilitatea și răspunderea față de munca depusă. Munca social-utilă în colective creează condiții favorabile

2 KARL MARX, FRIEDERICH ENGELS, op., vol. 16, Buc., Ed. politică, 1973, p. 205—207.

3 NICOLAE CEAUȘESCU, România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, vol. III, Buc., Ed. politică 1971.

pentru dezvoltarea ajutorului reciproc, tovărăşesc şi a prieteniei între şcolari.

Avînd în vedere aceste coordonate şi ţinînd seama de particularităţile psihopedagogice ale elevilor, de nivelul lor de pregătire şi de cerinţele formării cadrelor necesare economiei naţionale se stabileşte, pentru fiecare ciclu de învăţămînt, programul de pregătire tehnico-practică în strînsă interdependenţă cu celelalte elemente ale procesului de instruire (conţinut, forme, metode, condiţii ş.a.). Asemenea mod de abordare permite a descoperi adevăratele forţe motrice ale procesului pedagogic, care conduc la înfăptuirea finalităţilor educaţiei stabilite prin documentele de partid.

Pregătirea tehnico-practică a elevilor din învăţămîntul obligatoriu de 10 ani, dimensionată în acest spirit, se realizează sub raport didactic în trei etape, şi anume :

1. Insuşirea experimentală a sarcinilor de muncă, etapă potrivită ciclului primar şi parţial învăţămîntului preşcolar. Conţinutul activităţilor practice stabilit conduce elevul să asimileze primele experienţe privind propriile sale posibilităţi şi de întrebuinţare raţională a instrumentelor şi materialelor. Ca metodă, instruirea porneşte de la bucuria de a munci ; planul de lucru şi realizarea lui sînt în mîna elevului îndrumat permanent de către învăţător. Din punct de vedere tehnic această libertate permite subiectiv o liberă modelare a unor materiale uşor deformabile şi o muncă desfăşurată conform propriului simţ practic de realizare a formei obiectului în lucru.

Procedeul tipic este încercare — uneori şi greşeală — cercetare — învăţare. Se realizează modelări şi mulaje, jucării, articole decorative şi de menaj şi mici obiecte de artă. Raţionamentele economice sînt aplicate doar metodic, astfel încît elevul să fie deprins de timpuriu cu folosirea raţională a uneltelor şi materialelor. Cheltuielile materiale se ţin într-un registru bugetar.

2. Iniţierea în tehnologii şi lucrări de atelier şi agroindustriale, etapă aplicată în ciclul gimnazial. Conţinutul pregătirii tehnico-practice este corelat cu cerinţele dezvoltării social-economice a judeţului şi a localităţii în care funcţionează şcoala şi conţine structuri şi referiri la profesii. După ce elevul a făcut cunoştinţă cu cîteva unelte şi materiale în prima etapă, învaţă să muncească sistematic şi după anumite cereri de calitate. Constrîngerea este impusă de planul lucrărilor stabilit corespunzător prevederilor programelor şcolare ce delimitează alegerea materialelor şi a procedeelor de prelucrare a acestora. De asemenea, în organizarea muncii se folosesc unele reguli întîlnite în producţie. Elevul nu se mai poate baza pe propria lui experienţă, el este introdus în munca de folosire a unei documentaţii tehnice şi recurge la încercatele reguli ale muncii de atelier. Accentul se pune pe educaţia tehnologică şi însuşirea de deprinderi operaţionale, specifice mai multor meserii, de la simplu la complex şi în mod eşalonat pe ani de studiu, astfel încît elevul să cunoască cît mai mult din munca industrială şi agroindustrială. Asigurarea împotriva eşecului necesită experienţă tehnică şi prevedere planificată, iar cheltuielile materiale şi rezultatele muncii sînt evidenţiate în planuri de venituri şi cheltuieli.

Din punct de vedere didactic elevul este învăţat să lucreze conform unor reguli de producţie impuse de datoria sa de a realiza o muncă social-utilă. Elevul îşi asumă răspunderea să îndeplinească o sarcină de muncă, poartă riscul îndeplinirii acestei sarcini şi cooperează la realizarea produsului finit. Munca în colectiv presupune înţelegerea mutuală în folosirea în comun a uneltelor şi materialelor de lucru în chip raţional.

Unitatea procesului de organizare şi desfăşurare a pregătirii tehnico-practice se asigură prin : iniţierea şi instruirea elevilor nu pe operaţii simple şi dispersate, ci pe ansamble de operaţii, componente ale unor procedee de muncă, care urmează a fi însuşite în mod linear de la structuri simple şi mai uşor de înţeles şi executat la altele mai complexe ; formarea şi consolidarea unor deprinderi de bază, esenţiale pe domenii şi grupe şi reluarea lor concentrică, prin introducerea elevilor, corespunzător particularităţilor de vîrstă, în alte domenii de instruire, în care se promovează noi materiale, unelte şi scule (ex. **de tip industrial** — marcarea şi însemnarea, debitarea, prelucrarea şi tratarea suprafeţelor, îmbinări, circuite şi montaje electrice ş.a. ; **agricol** — de normare şi organizare, pregătirea manuală şi mecanică a solului, a seminţelor, de însămînţare şi plantare, întreţinere şi îngrijire pe baza unor tehnologii de producţie a plantelor şi animalelor ş.a. ; **familial-gospodăresc,** de pregătire a bucatelor, îngrijirea şi întreţinerea spaţiilor de locuit, de autoservire ş.a.) ; asigurarea caracterului utilitar-formativ al acestei pregătiri prin informarea sistematică tehnică şi tehnologică şi prin efectuarea unor activităţi de muncă concretă, social-utilă şi productivă, corespunzător cu particularităţile de vîrstă ale elevilor şi ordinea însuşirii deprinderilor de muncă.

3. Insuşirea tehnologiei meseriei, etapă care are în vedere pregătirea elevilor din clasele a IX-a şi a X-a (treapta I de liceu) pentru integrarea lor, la absolvirea învăţămîntului obligatoriu de 10 ani, cu uşurinţă în producţie şi pentru calificarea acestora după efectuarea unui stagiu de practicant.

Conţinutul acestei pregătiri este orientat pe profesii şi asigură însuşirea bazelor

tehnice și tehnologice prin studiul unor discipline de specialitate și instruirea practică corespunzător profilului școlii (industrial agroindustrial, de construcții, economic, sanitar etc.).

Combinînd judicios metodele de predare și punînd accentul pe demonstrații, se urmărește să se dea elevilor o imagine corespunzătoare a lucrărilor ce urmează a se executa. De asemenea, transformarea materială a obiectului în lucru sau participarea directă la diferite activități productive îl ajută pe elev să utilizeze bazele tehnice și tehnologice ale proceselor de producție, să-și însușească cunoștințe și deprinderi specifice indicatoarelor tarifare de calificare în meseria în care se pregătește. În cadrul instruirii practice elevul lucrează în condiții de producție, după documentație tehnică și tehnologică necesară, participă la producția de serie, efectuează măsurători și calcule, planifică procese de producție pe bază de norme, participă la diviziunea proceselor de lucru ce creează dependența unuia față de ceilalți, reglată prin controlul de calitate. Întreaga activitate este organizată și se desfășoară pe bază de plan de producție.

Acestea sînt numai cîteva aspecte ale pregătirii tehnico-practice a elevilor de la aceste clase, activitate care poate face chiar ea obiectul unor dezbateri ample.

Prezentarea etapelor de organizare și desfășurare a pregătirii tehnico-practice a elevilor din învățămîntul obligatoriu de 10 ani demonstrează multitudinea problemelor existente, care fac din această activitate didactică o muncă complexă, de mare răspundere. În cadrul acestei munci se dezvoltă permanent forme și metode proprii de inițiere și instruire tehnico-practică, care asigură aplicarea corespunzătoare a prevederilor programelor școlare.

Programele și manualele școlare pregătite pentru anul școlar 1978/1979 în spiritul orientărilor cuprinse în Programul de măsuri aprobat de Plenara C.C. al P.C.R. din noiembrie 1976 răspund cerințelor și criteriilor etapelor menționate, ceea ce le conferă o nouă calitate, le asigură un important rol educativ de formare a trăsăturilor morale și sociale a tineretului școlar.

BIBLIOGRAFIE

1. **Finalités et théories de l'éducation**, Paris, UNESCO.
2. **CONSTANTIN PREDA**, **Pedagogia și activitatea productivă**, E.D.P., 1977.
3. **M. N. SKATKIN**, **Legarea instrucției cu munca practică a elevilor**, E.D.P , 1961.
4. **Modelle einer dedaktik der arbeistlehre — Deutsche industrie verlagagesellschaft**, Köln, 1969 (seria nr. 28.).

continuare de la p. 7

școlile sovietice, experimentele desfășurate, permit abordarea sistematică, complexă a problemelor didactice, începînd cu esența conținutului procesului de învățămînt, planificarea, organiz rea și controlul activității profesorului și elevilor, intensificarea caracterului formativ al învățămîntului, dezvoltarea spiritului de independență și creativitate al fiecărui elev, ridicarea continuă a nivelului de pregătire profesională a profesorului. Activitatea fiecăru i profesor și colectiv de elevi constituie un laborator potențial de cercetare, condițiile școlii însăși, punîndu-l pe profesor în postura de cercetător. Variantele optime ale rezolvării problemelor complexe, ale modernizării tehnologiei didactice sovietice pot fi găsite numai plecînd de la cunoașterea reală, completă a școlii de masă și a unei concepții pedagogice clare; în sfîrșit, respingerea și criticarea punctelor de vedere limitate, abordarea îngustă a unor probleme rupte de contextul întregului proces instructiv-educativ.

Studierea multilaterală a practicii educaționale, pe baza participării directe a cercetătorilor Academiei în activitatea practică a instituțiilor instructiv-educative și a atragerii intensive în munca de cercetare a celor mai bune cadre didactice este considerată ca o premisă de bază a ridicării pe o treaptă mai înaltă a teoriei pedagogice și a întregului proces de educație comunistă (v. în nr. 6 articolul „Despre ridicarea eficienței și calității cercetărilor științifice în domeniul științelor pedagogice").

Studiile și articolele publicate în cadrul rubricii „Pregătirea pedagogică" reflectă preocuparea permanentă și grija deosebită ce se acordă formării, perfecționării și activității cadrelor didactice de toate gradele: „Corelația dintre tipurile de activități profesional-pedagogice ale cadrelor didactice", „Importanța și căile de ridicare a măiestriei pedagogice a profesorului", „Rolul cursurilor speciale în sistemul pregătirii viitorului profesor", „Practica pedagogică" (în școli pilot, în școala de masă de la orașe și sate) sînt doar cîteva din problemele tratate în rubrica amintită.

Mutațiile rapide și de mari proporții ce au loc în ultimele decenii în activitatea școlii de toate gradele reține atenția cercetătorilor sovietici, care, în paginile revistei, preconizează noi modalități de valorificare a potențialului creator al cadrelor didactice, elevilor și studenților. Este demn de remarcat faptul că aceste studii, prin soluțiile preconizate, prin criticile și concluziile formulate, constituie un sprijin important în luarea măsurilor de perfecționare permanentă a școlii și pedagogiei sovietice de către organele de decizie.

Problemele teoretice și practice ale muncii de educație comunistă a tineretului și omului sovietic, în general, sînt abordate sub cele mai variate aspecte, sub semnul unei înnoiri ce duc la creșterea substanțială a eficienței muncii în acest domeniu; fenomenul educațional complex este analizat în lumina documentelor celui de-al XXV-lea Congres al P.C.U.S. Aceste studii reflectă angajarea cercetătorilor și cadrelor didactice din U.R.S.S. de a elabora o metodică fundamentală a dezvoltării multilaterale a personalității și a unor metodici speciale pe baza celor mai noi cuceriri psihopedagogice. Intensificarea laturii politico-ideologice și moral-cetățenești este o direcție de bază, ce garantează rezolvarea în spirit comunist a tuturor problemelor educative, de la cele intelectuale la cele estetice și politehnice.

Analiza critică a pedagogiei și politicii statelor burgheze în domeniul învățămîntului și-a găsit, de asemenea, locul cuvenit în coloanele revistei (v. nr. 1, 3, 7, 8, 9), dînd posibilitate cititorilor să cunoască o serie de fenomene ce au loc în lumea capitalului monopolist. Tabloul complex și obiectiv al gîndirii pedagogice apusene, a raporturilor dintre tendințele progresiste și reacționare reliefează în mod pregnant, cum clasele dominante din lumea capitalului

continuare în pagina 64

EFICIENȚA MODELĂRII ÎN ACTIVIZAREA ELEVILOR

Lector univ. dr. IULIU FERENCZI
prof. ATILLA HORVÁTH

Învățarea ca activitate creatoare a elevilor, în decursul căreia se realizează interiorizarea acțiunilor materiale, materializate și intelectuale, [1] îmbracă mai multe niveluri de abstractizare și generalizare [2].

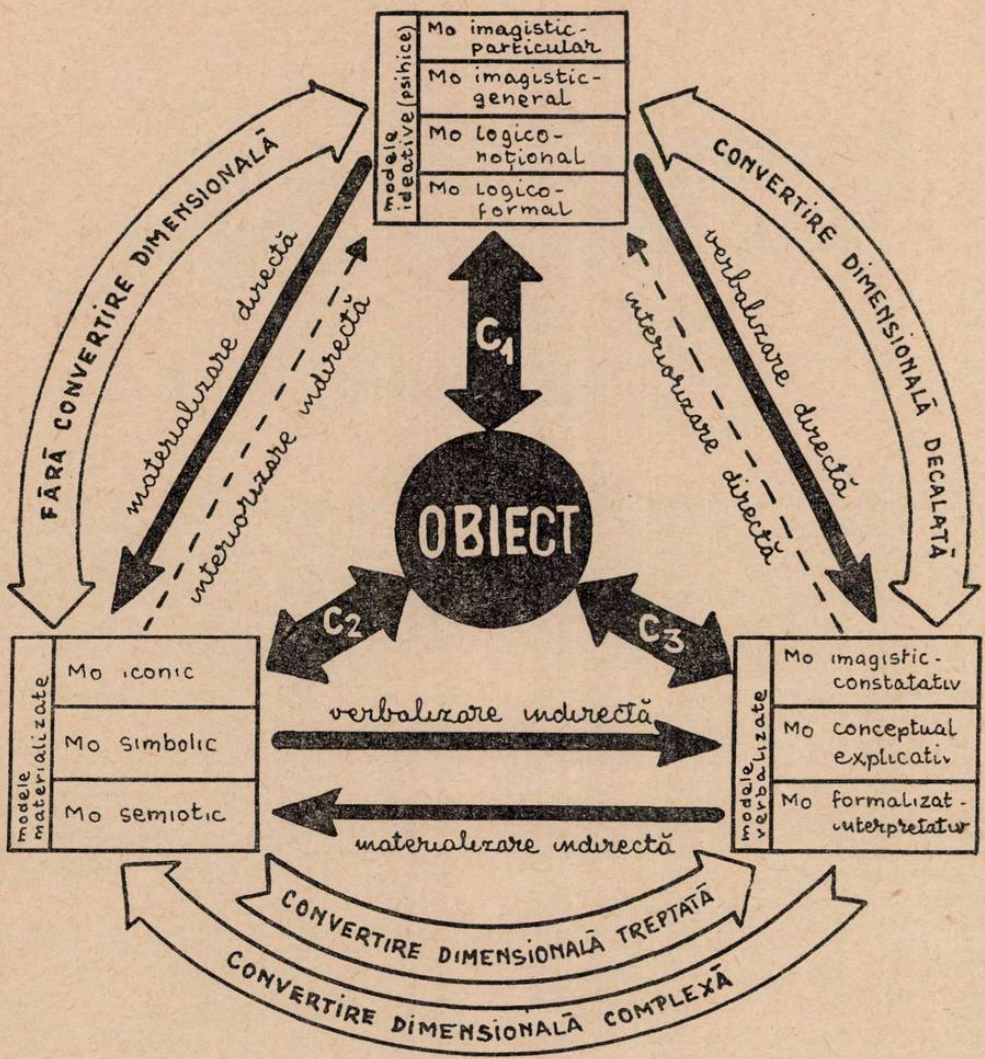
În procesul de învățămînt, de regulă, acțiunile materiale și materializate sînt subordonate ori cunoașterii senzoriale (formării reprezentărilor asupra obiectului și însușirilor sale externe), ori cogniției naționale (evidențierii trăsăturilor esențiale ale obiectelor și fenomenelor). Cunoașterea abstractă și din ce în ce mai adecvată a realității presupune parcurgerea nivelelor ierarhice superioare ale cogniției (lege, teorie, principiu, categorie, determinare cibernetică, structural-sistemică etc.). Și în aceste cazuri trebuie să se asigure operaționalizarea asimilării informațiilor, ceea ce reclamă materializarea activității la diferite nivele intermediare și superioare de abstractizare. Învățămîntul tradițional reduce sfera acțiunilor materializate doar la două nivele inferioare ale cunoașterii : obiect și concept. Informațiile la un nivel superior de abstractizare li se furnizează elevilor fără ca ele să fie materializate în mod adecvat, corespunzător acestui nivel de esențializare. Astfel, aceste cunoștințe abstracte se transmit „de-a gata" elaborate, ceea ce nu impune și nici nu permite însușirea lor operațională și activă.

La nivelul cunoașterii senzoriale obiectul (fenomenul) însuși poate constitui suportul activităților materiale. Abstractizarea fiind un proces multinivelar (structurat ierarhic pe opt-zece niveluri) [3] implică parcurgerea succesiv-ciclică a acestora. Dar cu excepția primului nivel de abstractizare, obiectul nu poate constitui suportul acțiunilor materializate, deoarece nivelurile superioare ale cunoașterii necesită acțiuni operaționalizat-materializate cu entități esențializate și formalizate ale obiectului. În vederea parcurgerii în mod activ și operațional a acestor niveluri de către elev, se impune efectuarea unor suporturi, respectiv elaborarea unor modele materializate și adecvate concretului logic exprimat la diferite niveluri de abstractizare.

Modelele materializate, datorită faptului că ele pot fi esențializate și formalizate la toate nivelele de abstractizare, constituie mijloace eficiente și obligatorii de operaționalizare-materializată, oferind și asigurînd astfel suportul material al acțiunilor mintale la diferite niveluri ale cunoașterii.

Demersul modelării, conceput ca proces de cunoaștere, implică trei clase distincte de modele : ideative (psihice), materializate la toate nivelurile de abstractizare, În urma interiorizării acțiunilor materiale și intelectuale, realitatea obiectivă este reflectată în conștiința umană sub forma unor imagini și concepte, care constituie un model intern psihic. Modelele psihice înfățișează mediul extern și intern sub formă schematizată, esențializată și generalizată [4]. Spre deosebire de ele, modelele materializate și verbalizate sînt exteriorizate și, ca atare, obiectivate în elemente iconice, simboluri și semne. Modelele materializate, în procesul abstractizării se intercalează între modelele ideative și cele verbalizate (orale și scrise). Dacă modelele materializate reflectă obiectul (fenomenul) în conformitate cu dimensionalitatea, mai mult sau puțin reală (în plan sau în spațiu), cele verbalizate — datorită eșalonării elementelor în timp — sînt unidimensionale, liniaritatea lor fiind impusă de regulile sintactico-gramaticale, care camuflează

MODELUL NR. 1 ÎNTERDEPENDENȚA ÎNTRE CLASELE DE MODELE ÎN DEMERSUL COGNITIV (ORIG.: prof. A. HORVÁTH)



structura primară bidimensională. Evident, trecerea de la o clasă de modele la alta, impune convertiri dimensionale, care influențează semnificativ demersul modelării și al cunoașterii în procesul de învățămînt [5].

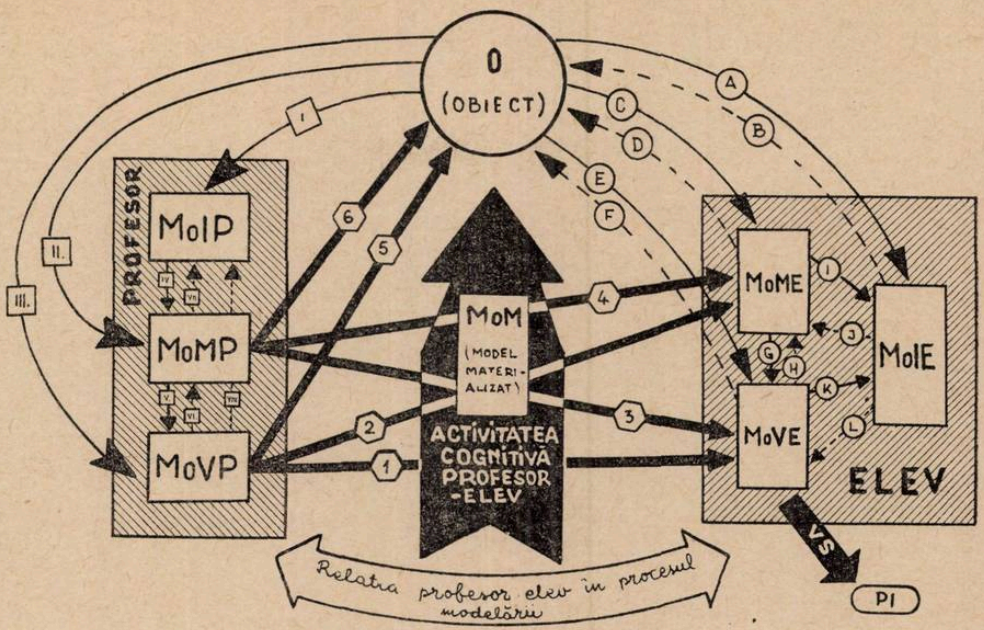
În procesul predării-asimilării cunoștințelor, gradul de activizare al elevilor poate fi realizat la nivele diferite, caracterizat prin preponderența activității profesorului sau a elevilor, în funcție de căile modelării și a structurii (succesiunii) claselor de modele implicate.

În lucrarea de față vom releva caracteristicile esențiale ale căilor mai semnificative de modelare. Într-o accepțiune structural-sistemică toate cele șapte căi evidențiate pot fi explicitate pe baza unui singur model (vezi, modelul nr. 2).

CĂILE DE MODELARE UTILIZÎND PREPONDERENT MODELE VERBALIZATE

Caracteristica fundamentală a acestor căi constă în faptul că ele sînt dominate de aplicarea modelelor verbalizate și, în unele cazuri, li se atașează activitatea cu obiectul, dar se omite complet folosirea modelelor materializate. Prin urmare, lec-

MODELUL NR. 2 CĂILE DE ACTIVIZARE A ELEVILOR PRIN DIFERITE TIPURI DE MODELARE (ORIGINAL prof A HORVÁTH și lector dr I FERENCZI 1978)



ția se caracterizează prin expunerea noilor informații de către profesor, iar elevului i se impune recepționarea și stocarea cunoștințelor transmise. Aceste căi, caracteristice școlii tradiționale, nu necesită prelucrarea operațională a informațiilor, prin urmare ele nu satisfac cerințele învățămîntului formativ.

1. Transmiterea informațiilor noi prin metode expozitiv-verbale

Această cale se caracterizează în esență prin expunerea noilor cunoștințe de către profesor. Cu alte cuvinte, se transmite modelul verbalizat al profesorului cu intenția de a forma nemijlocit modelul verbalizat al elevului (vezi, modelul nr. 2: MoVp, 1, MoVE, K, MoIE, VS, PI). Din punct de vedere al activizării, această cale este cea mai deficitară, deoarece se exclude prelucrarea operațională a informațiilor de către elev. În perspectiva satisfacerii unor condiții psiho-pedagogice și această cale poate fi eficientă în special în contextul aplicării ei combinate cu alte căi, mai cu seamă în cazul elevilor de vîrstă școlară mare. Aceste condiții psihopedagogice permisive sînt următoarele:

a) elevul trebuie să posede anumite informații esențiale și semnificative asupra obiectului studiat, prin urmare să dispună de un model ideativ aproximativ al obiectului, care să-i permită recepționarea și prelucrarea informațiilor noi transmise; **b)** elevul trebuie să dispună de anumite structuri mintale operaționale, care să-i permită prelucrarea acestora, paralel cu expunerea profesorului; **c)** menținerea atenției voluntare este condiționată și de calitățile expunerii (nivel științific, limbaj, stil, accent, ritm etc.); **d)** elevul trebuie să se afle într-o stare motivațională optimă, să fie cointeresat și direcționat spre situația-problemă dată și angajat în soluționarea ei alături de profesor. Această cale are avantajul rapidității relative în acumularea de noi informații. Neîndeplinirea premiselor psiho-pedagogice amintite, ori aplicarea abuzivă a acestei căi duce la verbalism evident și la pasivizarea elevilor.

2. Explicarea demonstrativă cu obiectul

Această cale constituie procedeul cel mai activizant al învățămîntului tradițional. Profesorul expune cunoștințele (MoVP, 1, MoVE), apoi demonstrează pe obiect cele expuse (MoVP, 5, 0, E, MoVE) și presupune că explicația și demonstrația efectuate de el sînt interiorizate (MoVE, K MoIE, L, MoVE, VS, PI) de elev. Neajunsurile fundamentale ale acestei căi rezidă în faptul că drumul de la abstract la concretul obiectual și invers este parcurs nemijlocit și cu precădere de către profesor. Astfel antrenarea elevilor este incidentală, presupusă, și ca

urmare elevii sînt dispensați de efectuarea operațiilor necesare abstractizării și concretizării, de regulă multinivelare. Spre deosebire de calea precedentă (se presupune doar memorarea informațiilor abstractizate și generalizate), în cazul de față elevii memorează în mod izolat, deopotrivă, atît informații concrete (achiziționate prin observarea directă a obiectului), cît și cunoștințe esențializate (transmise de către profesor), nefiind părtași la procesul de abstractizare.

3. Învățare prin activitatea cu obiectul

Această cale presupune, în esență, două etape ale cunoașterii. În prima etapă elevul acționează nemijlocit cu obiectul studiat (O, A, MoIE, L, MoVE, F, O). Operațiile obiectuale efectuate asigură cunoașterea temeinică a obiectului, dar, cu precădere sînt evidențiate însușirile externe care pot fi aproximate de cunoașterea nemijlocită, senzorială. În a doua etapă se efectuează verbalizarea informațiilor, inițial pe plan extern, și apoi pe plan intern (MoVP, 1, MoVE, K, MoIE, L, VS, PI). Această cale este deosebit de eficientă în elaborarea operațională a conceptelor concrete, mai ales în clasele elementare. În esență renumita teză a lui P. I. Galperin: „Teoria acțiunilor mintale", se identifică cu această cale. Fără echivoc, nu va diminua cu nimic valoarea tezelor galperiene, dacă evidențiem că aplicarea mecanică a acestei teorii în cunoașterea conceptelor abstracte duce la carențe nedorite. Dacă un concept abstract este derivat prin abstractizări repetate din alte concepte abstracte ierarhic subordonate, activitatea obiectuală este insuficientă, deoarece reclamă efectuarea unor acțiuni materializate la fiecare nivel ierarhic intermediar de esențializare.

CĂILE APLICĂRII MODELELOR MATERIALIZATE

Aplicarea modelelor materializate constituie un mijloc eficient propriu învățămîntului formativ. Cu toate că și în acest caz pot fi distinse mai multe căi, în general, ele contribuie la: a) activizarea elevilor deoarece favorizează activitatea operațională la toate nivelele de esențializare; b) facilitează parcurgerea drumului ciclic multinivelar al abstractizării și concretizării; c) optimizează formarea structurilor intelectuale de cunoaștere; d) contribuie la elaborarea unui tablou integrativ, structurat ierarhic, multinivelar și multifactorial asupra naturii, societății și gîndirii umane; și e) promovează mecanismele flexibile, creative ale cunoașterii elevului, reclamînd extinderea metodelor euristice, de redescoperire.

4. Intuirea cu ajutorul modelului materializat

Avantajul acestei căi se relevă prin faptul că este înlesnit demersul abstractizării și generalizării întocmai prin utilizarea modelelor materializate. Profesorul, în prima etapă, expune cunoștințele (MoVP, 1, MoVE), în etapa a doua demonstrează cele expuse cu ajutorul modelelor materializate (MoVP, VI, MoMP 3, MoM, 3, MoVE, H, MoVE, G, MoVE), ca în etapa a treia să faciliteze interiorizarea insistînd asupra verbalizării (MoVE, K, MoIE, L, MoVE, VS, PI). Această practică incumbă următoarele deficiențe: a) modelul materializat, în loc să constituie un instrument în vederea efectuării activității materializate de elev, este degenerat într-un mijloc de intuire a informațiilor de către profesor; b) cu toate că procesul de abstractizare și formalizare este înlesnit, informațiile dobîndite vor fi rupte de obiectul investigat; c) lipsa legăturii organice dintre obiect și model (prelucrarea operațională intermediară) îngrădește elevul în aplicarea practică a cunoștințelor teoretice dobîndite. Această cale poate fi aplicată cu un randament mai ridicat numai în cazul în care elevii au deja informații suficiente și esențializate asupra obiectului studiat. În cazurile în care obiectul nu poate fi supus observației directe, informațiile furnizate prin observarea modelului se cer a fi completate prin alte metode și procedee didactice.

5. Acțiunea cu modele obiectual-operaționale

Contribuția cea mai de seamă a acestei căi rezidă în faptul că aplicarea ei implică dezvoltarea structurilor mintale dinamice atît sub aspectul conținutului, cît și al operațiilor. Cu toate că condițiile psihopedagogice permisive ale acestei căi au fost pe larg dezvoltate [6] se cere a fi relevat faptul că înfățișarea și simbolizarea modelelor obiectuale reclamă defalcarea principiilor, teoriilor, legilor, conceptelor la un nivel factual-obiectivat (fenomene, obiect, însușiri și relații materializate), precum și stabilirea succesiunii ierarhice a operațiilor strict necesare formării conceptelor, priceperilor și deprinderilor la un anumit nivel de dezvoltare intelectuală a elevilor. Deci, admitem că: „... cel mai mare progres în sporirea eficienței învățării în școală îl vom avea atunci cînd pentru fiecare concept în parte elevul va căpăta schemele operaționale de integrare în rezolvarea diferitelor tipuri de sarcini" [7].

6. Acțiunea pe modelul materializat-remodelarea

Elevii acționează pe modele materializate (scheme, planșe, mulaje, diagrame etc.), remodelînd obiectul (fenomenul) reflectat, în absența acestuia. În acele cazuri în care obiectul nu poate fi prezentat și supus observației directe a elevilor, este un procedeu indispensabil. În prima etapă profesorul descrie modelul materializat antrenînd elevii în observarea modelului (MoVP, VI, MoMP, 3, MoM, 3, MoVE). În etapa a doua este reconstituit modelul dat, parcurgînd etapele modelării în succesiunea lor logică (MoMP, 4, MoM, 4, MoME, I, MoIE, J, MoM), iar în a treia etapă se face fixarea cunoștințelor prin interiorizarea reclamată de verbalizările făcute pe baza modelului materializat (MoME, I, MoIE, L, MoVE, VS, PI). Reconstituirea teoretică sub o formă verbalizată sau chiar materializată (redesenarea modelului în succesiunea demersului modelării) presupune anumite priceperi și deprinderi de modelare (structuri logico-formalizate), totodată, însăși practicarea acestei căi contribuie la formarea acelor capacități intelectuale, care permit însușirea independentă și operațională a informațiilor, profesorul situîndu-se în postura unui dirijor, manager al acțiunii [8].

7. Modelarea creativă

Modelarea creativă constituie calea cea mai eficientă, cu multiple valențe formative, fiind un mijloc deosebit de valoros în formarea gîndirii divergente a elevilor. Din punct de vedere gnoseologic este echivalentă cu metoda redescoperirii, implicînd elaborarea strategiilor și tacticilor cunoașterii. Astfel, solicită participarea activă și creatoare a elevilor în toate etapele demersului cognitiv. În perspectiva circumstanțelor definite de modelarea creatoare, elevii se află în fața unei situații-problemă, nefiind cunoscute nici informațiile necesare rezolvării problemei, nici strategia și tactica (calea euristică) redescoperirii. Această cale integrează avantajele căilor relevate și creează condițiile optime pentru combinarea tuturor metodelor și procedeelor activizante în demersul redescoperirii, precum și integrarea organică, într-o entitate unică și plenară, atît a obiectului, cît și a subiectului prin intermediul celor trei clase de modele.

CONCLUZII PRELIMINARE :

1) Sub raportul activizării elevilor am relevat doar căile cele mai semnificative ale modelării. Se cere a fi subliniat că există variante nenumărate ale acestora care într-o anumită etapă a dezvoltării elevilor pot fi aplicate cu succes. **2)** Ierarhia căilor succint analizate constituie, totodată, nivele distincte structural-genetice ale dezvoltării capacităților cognitive. **3)** Din cele relevate reiese că activizarea elevilor reclamă aplicarea unei game largi de modele. Combinarea și structurarea diferitelor tipuri de modele, precum și a căilor de modelare implică activitatea organizatorică și creativă a profesorului „manager". **4)** Dacă conceptualizarea impune operaționalizarea și activitatea obiectuală, cu atît mai mult, esențializarea și generalizarea multinivelară reclamă utilizarea modelelor, care constituie substratul material al operaționalizării și formalizării la niveluri intermediare și superioare de abstractizare.

BIBLIOGRAFIE

1. **P. I. GALPERIN, Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acțiunilor intelectuale,** în: **Psihologia în U.R.S.S.,** Ed. științifică, București, 1960.
2. **I. FERENCZI, A. HORVÁTH, Modelul și modelarea în cunoașterea științifică și cea didactică,** În: ***Contribuții la perfecționarea procesului de instruire,*** Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca 1977.
3. **Idem, Modelul nr. 3,** p.44.
4. **I. MORARU, Reflectarea umană,** în: **Filosofie. Materialism dialectic și istoric,** E.D.P., București, 1975, p 292.
5. **I. FERENCZI, A. HORVÁTH,** Op. cit. p. 29—32.
6. **B. ZÖRGÖ, Rolul acțiunilor cu modele obiectuale în formarea gîndirii matematice a școlarului mic,** în: **Creativitate, modele, programare,** Ed. științifică, București, 1967, pp. 114—182.
7. **M. GOLU, Principii de psihologie cibernetică,** Ed. științifică și enciclopedică, București, 1975, p. 177.
8. **K. IVOR DAVIS, Natura tehnologiei educaționale,** în: **Probleme de tehnologie didactică,** E.D.P., București, 1977, p. 32.

LEGENDA MODELELOR

Pentru modelul nr. 1

C_1 = confruntări repetate între obiect și model ideativ (psihic) ;
C_2 = coroborări repetate între obiect și model materializat ;
C_3 = raportări repetate între obiect și model verbalizat ;

Pentru modelul nr. 2

I = reflectarea obiectului; II = elaborarea modelului materializat; III = verbalizarea informațiilor; MoIP = modelul ideativ al profesorului; MoMP = modelul materializat al profesorului; MoVP = modelul verbalizat al profesorului; IV—VIII = convertirea dintre clasele de modele a profesorului; 1—4 = căile posibile de trecere de la modelul profesorului la cel al elevului; 5—6 = căile model-obiect; MoIE = modelul ideativ al elevului; MoME = modelul materializat al elevului; MoVE = modelul verbalizat al elevului; VS = verbalizarea secundară a elevului; PI = performanța intelectuală a elevului; A—F = căile de reflectare a obiectului în modelele elevului și de coroborare ale acestora cu obiectul cunoașterii; G—L = convertirea dintre clasele de modele a elevului.

ECUAȚIA TRIGONOMETRICĂ predată prin descoperire și problematizare în cadrul instruirii programate

Asist. univ. ILEANA RUS
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

În învățământul actual se pune cu acuitate problema de a îmbunătăți mijloacele instructiv-educative, de a găsi modalități prin care elevul să fie îndrumat spre un studiu care să-i solicite în primul rînd gîndirea, să-l determine la o participare activă în însușirea cunoștințelor, cu care apoi să poată opera în alte situații asemănătoare sau să le aplice în condiții noi.

Matematica este obiectul de învățămînt care solicită mai puțin memoria și mai mult judecata. Mai ales **la acest obiect noțiunile nu se însușesc prin memorare, matematica fiind „preponderent compusă din deprinderi intelectuale și din foarte puțină informație verbală" [1]. De aceea, învățarea în matematică presupune cu deosebire „familiarizarea elevului cu căile care duc spre anumite adevăruri" [2] matematice. În acest scop elevii trebuie „învățați cum să învețe".**

În sensul celor de mai sus ne-am propus să introducem noțiunea de **ecuație trigonometrică** servindu-ne de o tehnică de învățare prin descoperire și problematizare în cadrul instruirii programate. Am ales această temă pentru că în manual este expusă foarte sumar, iar din practica pedagogică cu studenții am observat că o anumită structurare logică este binevenită.

Grupul de cunoștințe referitoare la introducerea acestei noțiuni a fost împărțit în patru lecții și fiecare lecție într-un șir de secvențe (ca în învățarea programată liniar). Secvențe care au început cu o întrebare au alternat cu secvențe care puneau spre rezolvare o problemă. Informația oferită elevului era cuprinsă într-o secvență următoare sau în răspunsul dat.

În lecția întîi, intitulată „Determinarea mulțimii unghiurilor care corespund unei valori date, pentru funcțiile sinus și cosinus", ne-am propus ca scop a determina elevii, ca lucrînd independent (răspunzînd unor întrebări, rezolvînd probleme de un anumit tip), să-și însușească forma

[1] ROBERT M. GAGNÉ, Condițiile învățării, E.D.P., București, 1975, pag. 215.

[2] B. GRIGORIU, O. ȘAFRAN, Coordonate ale predării-învățării din perspectiva didacticii moderne, E.D.P. București, 1976, p. 69.

generală a mulțimii unghiurilor al căror sinus, respectiv cosinus, este a, $a \in R$ dat. Dar nu numai atît. Aceste noțiuni însușite să le poată aplica în rezolvarea altor probleme de tipul : Să se determine mulțimea Arc sin a, Arc cos a, încercînd să formăm și dezvoltăm astfel la elevi spiritul de investigație a noilor situații. Întrebările, problemele propuse spre rezolvare le-am organizat așa fel încît mersul învățării era de la „descoperirea concretă la abstractizare" și apoi din nou la aplicații concrete.

Exemplificăm cu următoarele secvențe din lecție :

Există unghiuri α pentru care $\sin \alpha = 3$? (nu, da) ....

Dar unghiuri α pentru care $\cos \alpha = -1{,}002$? (nu, da) ...

2. Problemă. Să se determine mulțimea unghiurilor (arcelor) pentru care valoarea funcției trigonometrice sinuse este $\frac{\sqrt{2}}{2}$

Rezolvare

3. Desenează cercul trigonometric. Pe ce axă se reprezintă valorile funcției sinus ?...

Răspunsurile au fost date pe altă fișă pentru ca elevul să nu fie tentat să copieze și pentru ca mai întîi să gîndească, să scrie răspunsul, apoi să-l confrunte cu cel exact.

S-a cerut, în continuare, să reprezinte punctul de ordonată $\frac{\sqrt{2}}{2}$ (abscisa O), să ducă prin punct o paralelă la xx', care întîlnește cercul în două puncte.

---

4. Găsește unghiul α pentru care $\sin \alpha = \frac{\sqrt{3}}{2}$, indicînd prin săgeata ↑ Observi că se obțin... unghiuri. Ce sînt acestea pentru argumentul căutat ?... Le notăm

$= \ldots$ sau ... (grade și radiani)

$= \ldots$ sau ... („ „)

5. Aceeași valoare, $\frac{\sqrt{2}}{2}$, funcția sinus o ia pentru

— orice unghi de forma $\frac{\pi}{4} + k \cdot 2\pi$, $k \in Z$, adică dacă se face o rotație completă unghiul este $\frac{\pi}{4} + 1 \cdot 2\pi$, pentru a doua rotație este..., pentru a treia.... ș.a.m.d.

— orice unghi de forma $\frac{3\pi}{4} + k \cdot 2\pi, k \in z$, adică dacă se face o rotație completă unghiul este..., pentru a doua este.... ș.a.m.d.

6. Deci, aceeași valoare, $\frac{\sqrt{2}}{2}$, funcția sinus o ia pentru orice unghi din mulțimea de unghiuri de forma $M_1 = \left\{\frac{\pi}{4} + 2k\pi,\ k \in Z\right\}$ **sau** $M_2 = \left\{\pi - \frac{\pi}{4} + 2k\pi, k \in Z\right\}$ Scrie sub forma unei singure mulțimi (reuniunea lor) $M = \ldots\ldots$

Problema dificilă este aici să scrie $M_1 \cup M_2$. Am preîntîmpinat aceasta introducînd secvența :

7. Care este forma generală a numerelor pare ?... Dar a numerelor impare ?... În această concepție dacă k' par

$$M_1 = \left\{(-1)^{k'} \frac{\pi}{4} + k'\pi,\ k' = 2k,\ k' \in Z\right\}$$

sau dacă k' impar

$$M_2 = \left\{(-1)^{k'} \frac{\pi}{4} + k'\pi,\ k' = 2k + 1,\ k' \in Z\right\}.$$

Deci:

$M = \ldots$ (scrie sub o singură formă reuniunea $M_1 \cup M_2$).

După exemplele cu date concrete a fost propusă spre rezolvare problema :

---

11. Problemă. Să se determine mulțimea unghiurilor (arcelor) pentru care valoarea funcției sinus este a, $a \in R$ dat.

Au urmat secvențe cu problema determinării unghiurilor (arcelor) pentru care valoarea funcției consinus era cunoscută, apoi problema de tipul celei din secvența 11, pentru cosinus.

În final am introdus întrebarea : Ce relație există între Arc sin a și Arc sin a, între Arc cos a și Arc cos a ? Răspunsul Arc sin a $\in$ Arc sin a (Arc cos a $\in$ Arc cos a) precizează faptul că **elementul** Arc sin a (Arc cos a) este o soluție ce se obține din mulțimea soluțiilor Arc sin a (Arc cos a), pentru k = O.

Este cunoscut că nu întotdeauna într-o aceeași perioadă de timp toți elevii pot să-și însușească un același volum de cunoștințe. Unii din elevi au uneori nevoie de mai mult timp pentru studiu decît alții. Asupra unor astfel de elevi ne-am îndreptat privirile în lecția a doua întitulată „Ecuația trigonometrică sin x = a, cos x = a". În prima parte a lecției am verificat tema dată acasă, provocînd la răspuns mai ales elevii slabi și mediocri,

accentuînd pe scrierea mulțimii unghiurilor pentru care valoarea funcției sinus este a, $a \in R$ dat, sub forma :

$\forall |a| \leqslant 1$, $M = \{(-1)^k \text{ Arc sin } a + k\pi,\ k \in Z\}$

și pe scrierea mulțimii unghiurilor pentru care valoarea funcției cosinus este a, $a \in A$ dat, sub forma :

$\forall |a| \leqslant 1$, $M = \{\pm \text{Arc cos } a + 2k\pi,\ k \in Z\}$.

În continuare s-a lucrat programat. Noțiunea de ecuație trigonometrică se dă în lecția a doua ca o aplicație într-o situație nouă a cunoștințelor însușite. Este o situație problematică din care elevul desprinde o nouă noțiune.

Exemplificăm cu secvențele :

---

2. În problemele puse lecția trecută s-au cerut unghiurile α pentru care valoarea funcției trigonometrice era dată. Astfel de probleme în care se cer a fi determinate unghiuri cunoscîndu-se valori ale funcțiilor trigonometrice se numesc ecuații trigonometrice.

Primele probleme propuse spre rezolvare au lămurit noțiunile de : ecuație, mulțimea soluțiilor ecuației, o soluție a ecuației, ce înseamnă a rezolva o ecuație.

---

4. A rezolva o ecuație înseamnă a scrie explicit mulțimea dată sub forma $M = \{x \in R |\ \sin x = a,\ a \in R\}$ sau $M = \{x \in R | \cos x = a,\ a \in R\}$ (Se citește: Să se determine acele valori reale pentru care are loc relația dată).

Intrînd în studiul diferitelor tipuri de ecuații trigonometrice evident pot fi considerate într-o relație de egalitate dată diferite valori ale funcțiilor trigonometrice.

Lecția a doua prezintă spre rezolvare și probleme de următorul tip :

Să se rezolve : $M = \left\{x \in R \mid \sin x > \frac{1}{2}\right\}$,

$M = \left\{x \in R \mid \cos x \leqslant \frac{1}{2}\right\}$[3]

Aceste probleme ajută elevii în rezolvarea ecuațiilor trigonometrice cu module și considerăm că rezolvarea lor **acum** pune elevul într-o situație problemă în care se aplică creator cunoștințele acumulate la lecția întîi, găsind soluția în cerc, o mulțime de data aceasta interval, apoi soluția generală, o reuniune de mulțimi (intervale). Exemplificăm această parte cu secvențele :

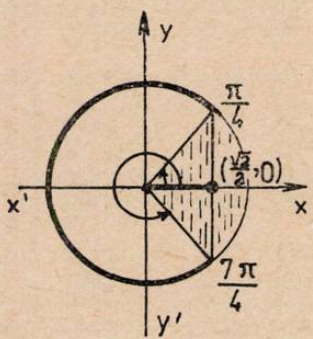
---

12. Să se rezolve : $M = \left\{x \in R \mid \cos x \leqslant \frac{\sqrt{2}}{2}\right\}$

Rezolvare : Desenezi cercul trigonometric. Reprezinți $\frac{\sqrt{2}}{2}$ pe axa... Observi pentru ce unghiuri valorile funcției cosinus sînt mai mici decît... Hașurează în cerc regiunea care nu convine.

13. Găsești că x... (în cerc) sau în general $\frac{\pi}{4} + 2k\pi \leqslant x \leqslant \frac{7\pi}{4} + 2k\pi$, $k \in Z$ sau astfel scris $x \in \bigcup_{k \in Z} \ldots$

(Răspunsurile: xx', $\frac{\sqrt{2}}{2}$, $x \in \bigcup_{k \in Z} \left[\frac{\pi}{4} + 2k\pi, \frac{7\pi}{4} + 2k\pi\right]$)



Trebuie obișnuiți elevii să citească pe cerc (în sens pozitiv sau negativ) soluția problemei și apoi să reprezinte pe axa reală intervalul găsit. Aceasta supune pe elev la un efort suplimentar de gîndire, dar asigură însușirea corectă a noțiunilor din lecție, dezvoltă capacitatea de gîndire și de activitate independentă a lor prin abordarea dinamică a problemei, iar folosind desenul le dezvoltăm imaginația.

Lecția a treia intitulată „Ecuația trigonometrică tg x = a, ctg x = a" a fost concepută în același mod de abordare a însușirii noțiunilor, adică mai întîi determinarea unghiurilor (arcelor) pentru care valoarea funcției tangentă, respectiv cotangentă este dată a, $a \in R$, pornind de la exemple concrete (inductiv), generalizare, apoi aplicarea la rezolvarea ecuației și inecuației simple.

Lecția a patra, intitulată „Ecuații trigonometrice reductibile la ecuațiile elementare sin x = a, cos x = a, tg x = a, ctg x = a", a avut ca scop fixarea noțiunilor studiate, mai ales prin transferul conceptelor și cunoștințelor însușite în rezolvarea situațiilor noi.

Prin învățarea programată a acestor noțiuni am urmărit să aplicăm o modalitate practică mai eficientă de învățare,

---

[3] **ILIE ION, Prezentarea inegalităților trigonometrice în școala medie,** „Gazeta matematică A" vol. LXXI, nr. 1, 1966.

care să asigure procesului instructiv-educativ un randament mai înalt pe linia dezvoltării capacităților de gîndire și activitate independentă.

Am ales pentru experiment două clase de anul II*, de control și experiment, pe care le cunoaștem din cadrul practicii pedagogice.

Prin testul inițial de control am urmărit să măsurăm volumul cunoștințelor anterioare experimentului, pentru ca apoi să vedem care clasă cu cît a acumulat mai mult și am consolidat noțiunile însușite înainte de a trece la noțiunea de ecuație trigonometrică : definițiile funcțiilor trigonometrice, existența funcțiilor trigonometrice inverse, valorile funcțiilor trigonometrice și ale inverselor pentru anumite argumente, operații cu mulțimi de numere ca în problema : „Se dau mulțimile $M_1 = \left\{\frac{\pi}{3} + 2k\pi,\ k \in Z\right\}$, $M_2 = \left\{\pi - \frac{\pi}{3} + 2k\pi,\ k \in Z\right\}$, $M = \left\{(-1)\frac{k\pi}{3} + k\pi,\ k \in Z\right\}$. Ce relație există între M_1 M_2 și M ? Motivați răspunsul" (1).

Rezultatul testului inițial, ne-a confirmat părerea că vom lucra cu clase de nivel aproape egal, cu mai mulți elevi slabi și mediocri decît buni și foarte buni. Media la testul inițiat, calculată după formula $\frac{T}{N}$[4], la ambele clase a fost în jur de nota 5. Rezultatul acesta se datorește mai ales problemei de tipul (1) de mai sus, la care au obținut punctajul maxim acordat numai 2 elevi (din fiecare clasă cîte unul). Evident, înainte de începerea experimentului, la ambele clase a fost necesară intervenția profesorului pentru lămurirea problemei ivite.

Constatarea ne face să **propunem profesorilor** care au elevi mediocri și slabi în clasele care le conduc să mărească numărul aplicațiilor de tipul (1) înainte de a trece la rezolvarea ecuației trigonometrice.

Clasa de experiment cu care s-a lucrat programat a avut un efectiv de 34 elevi. Clasa de control (26 elevi) a lucrat fără programare dar lecțiile au avut **exact** același conținut, utilizîndu-se o tehnică de învățare prin descoperire și problematizare.

În lecțiile cu instruirea programată, activitatea în clasă s-a desfășurat evident în ritmul propriu fiecărui elev, cu posibilitatea ca elevul să ceară lămuriri profesorului (experimentator). După fiecare lecție am urmărit cît anume s-a reușit să se însușească.

Rezultatele le trecem în tabelul următor :

Lecția / 34 Elevi	I	II	III	IV
Slabi 5	50%	56%	58%	50%
Mediocri 14	75%	77%	76%	74%
Buni și f. buni 15	90%	95%	96%	94%

Din tabel se observă că elevii slabi (leneși, neobișnuiți cu o activitate independentă) nu-și pot însuși întregul conținut al lecțiilor. Aceștii elevi trebuie ajutați mai mult în timpul orei, pentru ei timpul socialmente necesar învățării este mai lung. Pentru celelalte categorii de elevi, activitatea în clasă o declarăm satisfăcătoare. Pe lecții, lecția întîi a fost cea mai grea. Aici a fost necesară și obișnuirea cu textul programat și este și cea mai pretențioasă lecție. Considerăm că prin studiul continuat, pentru toți elevii, prin tema anexată la sfîrșitul fiecărei programe (date acasă) s-au îmbogățit cunoștințele însușite în clasă.

Nu ne oprim mai mult asupra validării programelor considerînd că nu ne putem asigura deocamdată dacă elevul a însușit sau nu cu adevărat cunoștințele.

La sfîrșitul experimentului a fost dată o lucrare de control din care dăm spre exemplu o variantă (din cele 4 date) a problemelor propuse

1. Să se determine următoarea mulțime Arc cos $\frac{\sqrt{2}}{2}$

2. Să se rezolve ecuațiile :

a) $\sin x = \frac{1}{2}$,

b) $\operatorname{tg} x = -1$

c) $\operatorname{ctg} x = \frac{\sqrt{3}}{2}$,

d) $(2 \sin x - 5) \sin x + 2 = 0$

3. Să se rezolve inecuația $\sin x < \frac{1}{2}$

* Experimentul a avut loc în trimestrul I, anul școlar 1976—1977, la Liceul nr. 16, Cluj-Napoca.

[4] **I. RADU, Introducere în psihologia experimentală și statistică**, E.D.P., București. 1967.

Rezultatele lucrărilor le redăm în tabelul următor :

Punctaj / Clasa	100—91	90—81	80—71	70—61	60—51	50—41	40—31	30—21	20—11
Control 26 elevi	4	1	1	4	5	1	4	4	1
Experiment 34 elevi	5	5	2	6	4	5	2	3	2

10—1	Media	„t“
1	48,6	1,92
0	61,5	

Ne interesează dacă diferenţele dintre rezultatele celor două clase sînt sau nu sînt semnificative din punct de vedere statistic pentru a vedea dacă rezultatele obţinute sînt întîmplătoare sau determinate de experiment.

Clasele de control şi experimentală le considerăm eşantioane necorelate şi aplicînd testul „t“ am obţinut valoarea t = = 1,92, foarte apropiată de valoarea 2 a lui „t“ la pragul .05 şi mai mare ca valoarea lui t = 1,67 la pragul .10, n = 60.

Ar părea deci că tehnica de învăţare programată nu a adus în cazul nostru rezultate „spectaculoase“ în comparaţie cu tehnica de învăţare neprogramată, utilizînd descoperirea şi problematizarea. De aceea, sublinierile noastre le referim la modul de concepere a lecţiilor în care profesorul conduce corect gîndirea nu în primul rînd spre reconstituirea unui raţionament gata elaborat, ci o orientează spre descoperirea noului folosind atîţia paşi cîţi sînt necesari pentru rezolvarea problemei puse. Pornind de la noţiunile cunoscute (funcţie trigonometrică, valoarea funcţiei trigonometrice, existenţa funcţiei inverse), prin întrebări şi rezolvări de exerciţii s-a ajuns la forma generală a mulţimii unghiurilor pentru o valoare dată a funcţiei, la noţiunea de ecuaţie trigonometrică (ecuaţia în care necunoscuta apare sub semnul funcţiei trigonometrice), s-au rezolvat ecuaţii şi inecuaţii trigonometrice simple.

Desigur, la prima vedere clasa care a lucrat programat are rezultate ceva mai bune (uşor semnificative) decît cea care a lucrat neprogramat (clasa are cu 8 elevi mai mulţi şi aceştia se situează printre cei cu punctaj mai mare). Acestea se datoresc faptului cunoscut că învăţămîntul programat este „logic“ şi dezvoltă la elevi emoţii mai profunde şi subtile, o gîndire mai clară.

Afirmăm categoric că la majoritatea elevilor le place să înveţe programat. Iată ce au scris unii din ei ca răspuns la întrebarea : „Aţi mai dori să învăţaţi după texte programate ? De ce ?“

Eleva C. D. „Foarte mult pentru că **învăţ să învăţ** cu adevărat, ceea ce mă va ajuta foarte mult pe mai departe. Aceste texte programate mi-au arătat că trigonometria este mult mai subtilă decît mi se părea înainte“ (Sublinierea aparţine elevei).

Elevul T. T. „Aş mai dori să lucrez cu texte programate deoarece ele solicită cunoştinţele şi ne dezvăluie pas cu pas noile cunoştinţe...“.

Eleva M. R. „Aş mai dori să învăţ după texte programate deoarece în acelaşi timp învăţ şi mă verific“.

Cu lecţiile descrise în acest articol am încercat să aducem în atenţia profesorilor de matematică un mod de concepere a predării noţiunii de ecuaţie trigonometrică, iar tehnicii de predare aleasă îi aducem argumente şi răspunsurile elevilor de mai sus.

BRICOLAJUL ȘI VALENȚELE SALE PEDAGOGICE

Prof. dr. PATIȚA SILVESTRU

Aparatele tehnice tot mai numeroase care au intrat în uzul nostru casnic, instalațiile de tot felul, mașinile folosite de omul modern, cer priceperi și deprinderi multiple pentru a fi întreținute și reparate în chip eficient. Tendinței spre o profesionalizare îngustă i se opune tot mai mult una de policalificare, de cunoaștere a cîte puțin din toate, pentru sporirea competenței acționării în variate domenii.

Acestei multiple îndeletniciri de a efectua lucrări manuale variate în împrejurările cele mai diferite, francezii i-au zis bricolaj și termenul s-a impus cel mai bine pe plan mondial. El are corespondent în limba germană Bastelei, în limba maghiară ezermester sau barkács, iar în română, meșter-la-toate. În spiritul epocii noastre, a revoluției tehnico-științifice, bricolajul este expresia vădită a policalificării elementare.

A bricola înseamnă a desfășura mai multe meserii de scurtă durată, a face reparații casnice, a drege sau a meremetisi tot felul de piese și aparate, a efectua lucrări textile, de feronerie, ceramică, împletituri etc. În medicină, bricoloterapia a ajuns să fie o cale de combatere a îmbătrînirii premature, recomandată mai ales pensionarilor inactivi.

Sociologul Ivan Illich consideră că în condițiile societății moderne obiectele fiind produse industriale, cei care le folosesc n-au investit în ele decît bani, nu și o activitate creatoare, fapt ce generează înstrăinarea de lucruri, sentimentul frustării. Chiar dacă fenomenul este surprins unilateral și respectivul sociolog crede eronat că soluționarea lui rezidă în deprofesionalizare, el merită să fie raportat la climatul larg social și amendat ca atare.

V-ați întrebat vreodată de ce rîde poporul nostru de omul neîndemînatec în viața de toate zilele și de ce laudă pe cel care este meșter la toate? Pentru că primul nu e în stare să facă nici cele mai elementare lucrări manuale de întreținere și reparații (depanare) din sfera locuinței sale, nici să pună mîna la înfrumusețarea ambianței. De cîte ori are nevoie să repare un fier de călcat sau o simplă siguranță electrică, ori o mobilă din casă, el recurge la alții, nepricepîndu-se să intervină prompt și rapid spre a face el însuși (do you self) lucrarea menajeră. Stîngăcia aceasta se împletește cu comoditatea și de aceea a constituit un permanent subiect de satirizare atît în conversațiile diurne, cît și în schițele umoristice care demască lipsa spiritului practic.

În schimb, omul care este **plurimeșter**, se bucură de prestigiu, este considerat un ins descurcăreț și eficient în viața socială, fiindu-i apreciate capacitatea de intervenție rapidă, inventivitatea și creativitatea mîinilor. Pe ce pune el mîna se transfigurează, producînd satisfacții, bucurînd ochiul și înțelegerea. Mircea Malița spunea atît de sugestiv că inteligența mîinilor reprezintă gîndirea în acțiune.

Care este indicatorul specific al acestor preocupări? În primul rînd numărul atelierelor înjghebate în tot mai multe gospodării. Aci se găsesc așezate în ordine tot felul de scule simple (clești și ciocane, șurubelnițe, foarfece, fierăstrău, compas, riglă, pensete, pensule, chei etc.). În asemenea gospodării, în imediata apropiere a acestor ustensile se găsesc la îndemînă materiale de prelucrat, piese de schimb, ambalaje, deșeuri de tot felul, cuie, șuruburi, sîrme, ațe, sfori, cleiuri și vopsele, semințe, placaje, mase plastice, chituri, ipsos, ciment ș.a.

Cînd Lev Tolstoi și-a înfiripat atelierul său de cizmărie, unde, cum ar fi spus George Enescu, „se odihnea" de munca scrisului prin cea manuală, el a simțit tocmai nevoia de a crea și obiecte materiale utile, care să-i dea sentimentul plenitudinii sufletești, al echilibrului și satisfacției în perimetrul timpului liber. Oare nu din aceleași considerente George Topîrceanu meșterea, între crearea a două poezii, la tot felul de jucării pentru copii, îngemănate din mecanismele unor ceasuri și aparate defecte?

Pentru a-şi înfrumuseţa locuinţa, transformînd-o într-o adevărată galerie de artă, maistru Ludovic Hirsch de la cooperativa „Constructorul" din Satu Mare a realizat în tehnica metaloplastiei, în orele lui de răgaz, peste 100 de portrete de oameni celebri, iar ţăranul Albu Pamfil din Luoşa a făcut să vibreze lemnul pădurilor moţeşti în viorile construite din pură plăcere, după orele sale de muncă.

Cine vizitează Muzeul tehnicii populare din Dumbrava Sibiului, constată cu satisfacţie cît de ingenios este poporul nostru pe linia creării de unelte şi pe cea a finisării obiectelor. Creativitatea tehnică şi constructivă a meşterilor anonimi a fost încorporată aci în unelte şi produse ale muncii, care reprezintă un indice preţios al gradului de civilizaţie atins de vremuri cînd condiţiile istorice ale dezvoltării noastre erau atît de vitrege. Astăzi, moştenirea aceasta este înălţată pe o platformă a dezvoltării, la nivelul ştiinţei şi tehnicii moderne.

Un profesor din Mediaş, care a izbutit să înfiripe un cerc prosper de aplicaţii practice, întrebat de unde îşi procură materialele pe care copiii le îmbină în cele mai neaşteptate chipuri, a răspuns prompt: „Îi pun pe copii să-şi scotocească buzunarele". Aci se găsesc ca într-un corn al abundenţei: sîrme, sfori, chei, piese din diferite mecanisme stricate (ceasuri, aparate de măsurat etc.), cuie, ţinte, tranzistori, sticluţe cu lipici, minerale, şuruburi, capace de borcane, ceară, cretă, dopuri, coloranţi, castane, ghinde ş.a.m.d.

Considerăm semnificativ răspunsul acesta în ceea ce priveşte pasiunea copilului de a colecţiona de toate şi de a meşteri în timpul liber, pentru a întruchipa o idee spontană, o construcţie, un aparat, o jucărie, care îi produc satisfacţii, îi lărgesc considerabil sfera intereselor, cunoştinţelor şi deprinderilor sale. În fond, această aplicaţie pasionată a copilului spre tot felul de combinaţii şi plăsmuiri este un joc serios, o cale de transformare creatoare şi de înfrumuseţare a ambianţei, specifică omului care ştie îmbina utilul cu plăcutul.

Prin intermediul acestor ocupaţii copilul „pipăie" calităţile materialelor ce stau la baza produselor umane, le învaţă proprietăţile şi sesizează proporţiile îmbinării lor în diferite construcţii. Dar, ceea ce este mai important, dobîndeşte îndemînări necesare în viaţă şi învaţă să-şi descopere propriile aptitudini şi talente, dezvăluindu-şi plenar creativitatea. Cultivarea sistematică a acestora se traduce în consolidarea unor interese de durată, care stau la baza orientării sale profesionale ulterioare.

În societatea modernă, valoarea acestor deprinderi este preţuită în mod deosebit, întrucît dacă homo sapiens se naşte, apoi homo faber se formează treptat. Încă Komensky a văzut la începutul pedagogiei moderne importanţa formativă a jocului şi jucăriilor pentru copil: „În primii trei ani copiii se mişcă, apucă, sar, aleargă, ating, toarnă apă, vîntură, dărîmă, clădesc, leagă, dezleagă, îndoaie, îndreaptă, rup, taie... Nu e un semn bun dacă copilul stă tot timpul liniştit, faptul că aleargă şi e preocupat în permanenţă de ceva este semnul sigur al unui trup sănătos şi al unei minţi vioaie". (Komensky, J. A., „Texte alese", Editura didactică şi pedagogică, 1958, pag. 156).

Copiii zilelor noastre îşi dezvoltă deprinderi de aeromodelişti, pirogravori, sudori, forjori, sticlari, sculptori, pictori, ceramişti, electronişti, mecanici, artizani etc., atît în cercurile din şcoli, cît şi în cele ale caselor de pionieri. Aci ei prelucrează hîrtia, cartonul, celofanul, pielea, lemnul, metalul, piatra, sticla, paiul, argila, masele plastice, ceara, plastilina, sîmburii fructelor, frunzele, rămurelele, pluta, răşina, rafia, rădăcinile ş.a. Nu e de mirare, deci, că în casele acestor copii apar rame, cuiere, veioze, tăvi, poliţe, casete, minimobile şi diferite panouri decorative sau obiecte utilitare, care stîrnesc admiraţia părinţilor şi încrederea autorilor în propriile lor puteri de creaţie şi autorealizare *.

Am văzut la Casa pionierilor din Turda minunate machete de case ţărăneşti sau ale unor monumente de artă alcătuite din zeci de mii de chibrituri, încleiate cu migală şi redînd la scară redusă proporţionalitatea justă a părţilor constructive ale respectivelor construcţii.

La Casa pionierilor din Beiuş se lucrează din hîrtie apretată (papier-mâché) obiecte de decor, păpuşi, măşti şi costume de carnaval. În unele cercuri pentru copii mai mici se realizează jucării din tot felul de deşeuri. De pildă, la Salonta se construiesc palmieri din dopuri de sticlă de bere pe un schelet format din şpanuri de la strung. La Constanţa se pot vedea veioze asortate cu scoici şi abajururi presărate cu coji de ouă colorate. La Mediaş se pot admira fantezii din sticlă, iar la Sibiu cercurile de ceramică creează aplice pentru flori în cele mai ingenioase forme. La Bacău, sculptorii în piatră sau în lemn sînt artişti de mare clasă, iar la Braşov s-au creat animale şi diorame originale din rădăcini şi ramuri. Mai toate casele pionierilor creează jucării din deşeuri (textile sau lemnoase) pentru preşcolarii din preajma lor pe care îi patronează.

---

*) A se vedea în acest sens şi articolul: **„Importanţa bricolajului în pregătirea tineretului pentru muncă"** de Iosif Vonhaz, „Rev. de pedagogie", nr. 1/1974.

Întîlnirile între copii şi renumiţi rapsozi populari locali sînt pline de învăţăminte, în urma lor realizîndu-se transmiterea făcliei de la o generaţie la alta. De pildă, o discuţie cu cioplitorul şi tîlncarul Mihai Lăcătuş din Cîmpulung-Moldovenesc se întipăreşte pe viaţă în memorie. Artistul acesta în straie ţărăneşti a reuşit să distingă figuri de oameni şi animale în formele ramurilor, scorburilor copacilor, în rădăcini. El a realizat în casa sa un adevărat muzeu imaginar, cum ar spune Malraux, care invită la ascuţirea văzului şi la agilitatea mîinii ce finisează cu uşurinţă datele brute din natură, ajutat de foc şi de fum. În mîinile lui lemnul cîntă şi vin oameni din pretutindeni să-l vadă şi să-l asculte. Cu cîţiva ani în urmă, l-a căutat un norvegian venit special pentru a i se construi un fluier dintr-un lemn anumit. Contactul acesta cu arta tradiţională autentică este şi o pavăză împotriva invaziei kitschului în viaţa publică, o şcoală a căutătorilor de izvoare, nu de imitaţii.

Creativitatea tehnică este stimulată de profesorii-maiştri, îndeosebi în casele pionierilor, prin incitarea copiilor la construcţii de aparate după scheme cu date incomplete, care trebuie întregite de copii. În felul acesta s-a ajuns la adevărate invenţii, la descoperirea de căi originale, de soluţii ce s-au concretizat chiar în brevete. La Tîrgul Internaţional de la Tokio, opt asemenea construcţii ale copiilor noştri au fost distinse cu medalii de argint. Menţionăm că medalii de aur nu s-au dat la acest tîrg.

În cartea lui Werner Hirte, intitulată „1000 Dinge selbst gebaut" (Das Buch des Bastlers), apărută în Urania-Verlag, Leipzig, Jena, Berlin, 8. Auflage, 1974, se porneşte de la necesitatea amenajării unor mici ateliere în fiecare casă, care să-i permită micului meşter să prelucreze cu scule adecvate şi să folosească lemnul, metalul, materialele plastice, piatra, culoarea, curentul electric, focul, apa, gazul, în înfrumuseţarea locuinţei, a grădinei şi în general a ambianţei.

Care mamă nu se bucură cînd feciorul ei o scuteşte de cheltuieli de bani şi de timp, reparîndu-i maşina de spălat, reşoul, o poliţă şubredă sau o mobilă deteriorată, apărînd în postura de **meşter multiplu ?** Dar cînd fetiţa mamei ştie să coasă orice, ba mai mult, execută împletituri, tricotaje, broderii, panouri ornamentale, care anunţă viitoarea gospodină harnică şi cu gust, dibace în împodobirea atrăgătoare a interioarelor ?

În fond, toţi aceşti bricoleuri învaţă să croiască şi să ştanţeze materialele cele mai felurite, să le îndoaie şi să le lipească, să sudeze sau forjeze metale, să modeleze, împletească, ţese sau coase. Şi totul începe ca o joacă, din nevoia specific umană de a face ceva, de a schimba natura şi mai ales ambianţa.

Îmi amintesc că în vechea şcoală, pe cînd frecventam ultima clasă de liceu, profesorul de fizică a izbutit să facă una dintre experienţele sale trimestriale. Cînd a sunat de ieşire, i-a dat premiantului clasei un pahar plin cu mercurul ce servise la experienţă, rugîndu-l să-l ducă la cancelarie. Deşi chiar elevii corigenţi ştiau că densitatea mercurului este mare, de 13,6, deci cu atît mai vîrtos cunoştea aceasta premiantul nostru, totuşi acesta scăpase paharul şi toată recreaţia, noi colegii săi l-am ajutat să adune de pe jos boabele de mercur. Întîmplarea, care arată cît de mare este diferenţa între cunoştinţele teoretice şi îndemînarea practică, mi-a venit deseori în minte de cîte ori priveam cu ce dexteritate mînuiesc copiii aparatele, sculele, materialele, substanţele cu care meşteresc în miile lor de cercuri, laboratoare şi ateliere. Totuşi, în chip reflex şi astăzi mai tresar cînd văd o mînă de copil întinzîndu-se după un pahar cu mercur, şi mă bucur că de fiecare dată am făcut-o în zadar. Iată cum un exemplu se instituie brusc ca o piatră de hotar între două concepţii diferite de a pregăti copiii pentru viaţă.

Credem că din cele înfăţişate mai sus se pot desprinde cîteva **concluzii** privind îndeletnicirea analizată.

1. Bricolajul **lărgeşte considerabil sfera cunoştinţelor.** Exersarea lui facilitează învăţarea modului de folosire a sculelor şi maşinilor variate, permite deprinderea proprietăţilor materialelor prelucrate şi revelează tainele diferitelor meserii. Documentarea largă, cerută de realizarea în bune condiţii a unor lucrări, stimulează bricoleurul să citească felurite cărţi, să consulte reviste tehnice, să adîncească legi ştiinţifice, să viziteze expoziţii şi muzee, sau să ceară sfatul diverşilor specialişti. Priceperile dobîndite devin adevărate porţi de acces spre înţelegerea fenomenelor producţiei moderne tot mai complexe, a electronicii şi automaticii, spre opţiuni profesionale adecvate cu posibilităţile proprii, rod al unor interese precise, deplin consolidate. Relaţia dialectică dintre bricolaj şi policalificare învederează faptul că primul e o sursă importantă a policalificării, iar aceasta generează noi şi multiple premise pentru manifestarea bricolajului.

2. **Sub raport afectiv,** bricolajul este un antidot împotriva plictiselii, monotoniei şi unilateralităţii, o sursă de satisfacţii psihice ce echilibrează moralul indivizilor şi-l plasează pe coordonate optimiste şi social-participative. Colaborînd cu o mulţime de specialişti pasionaţi

pentru domenii predilecte, aceştia îşi cultivă o seamă de sentimente : al solidarităţii şi colaborării, prieteniei şi tovărăşiei. În acelaşi timp, creaţiile ieşite din mîna bricoleurului contribuie la cultivarea simţului estetic, a gustului pentru frumos şi la înfrumuseţarea ambianţei. Prin ansamblul implicaţiilor sale, bricolajul mijloceşte o armonioasă integrare socială a practicanţilor săi.

3. Şi în privinţa **comportamentului** bricolajul exercită o importantă forţă modelatoare. Cei prinşi în mrejele sale sînt receptivi la nou, apţi de inovaţii şi raţionalizări, experimentatori pasionaţi, creatori şi meşteri-la-toate. Atitudinile lor vizează spiritul de economie şi de răspundere cetăţenească, combaterea lucrului de mîntuială, intervenţia promptă şi eficace în eliminarea defecţiunilor, participarea la acţiuni de autodotare a instituţiilor unde lucrează sau a proprii-lor gospodării. Bricolajul devine astfel o expresie a hărniciei şi dorinţei de autodepăşire, care desfiinţează temeiurile zicalei ce viza odinioară proletarul exploatat : „12 meserii, 13 sărăcii," transformînd-o în „cîte meserii, atîtea bogăţii."

* * *

Omul unilateral, ancorat într-o specialitate îngustă, nu va atinge niciodată aceşti parametri. El nu poate imprima ambianţei valenţele personalităţii sale, suportînd pasiv influenţa unui anturaj neînţeles. Ce diferenţă între acest om şi cei ale căror mîini au parcurs alfabetul mînuirii sculelor, transformării materialelor, deprinderii tehnicilor de lucru ! Adică, al bazei tuturor meseriilor şi al modelării multilaterale a personalităţii umane. Destoinicia proverbială a românului îşi are sursa în acest climat.

Sinteză psihopedagogică*

În lucrarea de faţă, autorul Kiss Arpad, preşedintele Societăţii ungare de pedagogie, a reuşit să realizeze însumarea cunoştinţelor de psihologie şi de pedagogie legate de **învăţare, gîndire, şcoală, programare a învăţării**, optica de investigaţie fiind ce a pedagogului.

Această lucrare reprezintă, în fond o sinteză, valorificînd experienţa modernă mondială a didacticii psihologice şi a educaţiei şi conţinînd numeroase consideraţii bazate pe cercetări personale.

Prima parte a lucrării prezintă şi interpretează cele mai actuale aspecte ale învăţării (învăţarea, motivaţia, teoriile învăţării, legile învăţării, desfăşurarea învăţării, inteligenţa şi deosebirile individuale în învăţare, învăţarea învăţării), gîndirii şi ale şcolii.

Deziderатul principal al autorului îl constituie îmbunătăţirea procesului de învăţare a elevului. Acestui obiectiv îi sînt subordonate teoriile şi legile învăţării, care trebuie să elucideze desfăşurarea învăţării şi principiile ce direcţionează acest proces, participarea activă a elevului în organizarea influenţelor din orice domeniu de activitate corespunzătoare personalităţii lui.

O importanţă deosebită îi acordă autorul, şcolii. „Sarcinile şcolilor se concretizează în următoarele: a avea condiţii ca, pînă a deveni adult, fiecare individ să pornească pe calea înfăptuirii potenţialităţilor sale imanente; a-l determina să poată înţelege ce se petrece în jurul lui şi în el însuşi şi de ce se petrece tocmai aşa şi nu altfel; a-i găsi locul şi vocaţia în societate şi în forul său interior; a-şi asigura formarea capacităţii de a trăi frumos, de a se bucura de tot ceea ce îi oferă viaţa înfrumuseţată de om şi de ceea ce îi pretinde aceasta (p. 171). În acelaşi timp ia poziţie împotriva tradiţionalismului manifestat de şcoala actuală în privinţa elaborării programelor şcolare, a fixării conţinutului predării, a „tocmelii" de adiţie şi de scădere în propunerile în vederea îmbunătăţirii *programelor, a cramponării de forme* vechi ale sistemului bazat pe lecţii, a considerării aceleiaşi performanţe drept reper unic pentru toţi elevii etc. Autorul scoate în evidenţă factorii care joacă un rol important în privinţa repetenţiei. Printre aceştia se enumeră *factori ca: motivaţia insuficientă* influenţa educaţiei din familie, limba maternă insuficient însuşită, încărcarea inegală a elevilor, gradul de suprasolicitare, timpul afectat de elevi însuşirii obiectelor etc. În aceeaşi ordine de idei sînt analizate şi alte deficienţe didactice ca: supraaprecierea materialului faptic, forţa tradiţiilor, dogmatismul, gradul abstract al conţinutului de predare etc. Autorul, desigur, nu se opreşte doar la prezentarea acestor deficienţe, ci, în acelaşi timp, arată cerinţele de bază ale predării pe sisteme de lecţii şi analiza cibernetică a instruirii şi educaţiei.

Partea a doua a lucrării studiază **programarea învăţării** după cum urmează: motivarea învăţării *programate; strategii de programare;* tipuri de programe folosite; rezultate, discuţii; măsurare şi apreciere. Autorul, în speranţa unei economicităţi mai mari şi a diminuării influenţei factorilor subiectivi, propune îmbunătăţirea procesului de învăţare prin programarea acestuia. În această parte a lucrării, după prezentarea aspectelor esenţiale ale învăţării programate, a căilor elaborării programelor utilizabile cu succes (calea empirică, pe baza unei teorii a învăţării şi calea cibernetică), a comparării instruirii programate şi a celei tradiţionale, a strategiilor de programare, sînt prezentate cauzele pentru care învăţarea programată s-a răspîndit cu rapiditate. Printre acestea se enumeră: stabilirea concretă a scopului învăţării; măsurarea eficacităţii învăţării prin gradul de apropiere de scop; clarificarea situaţiei iniţiale, evitarea acelei situaţii în care programul de instruire nu are o bază de pornire; studierea cît mai profundă a conţinutului instruirii şi a procesului de învăţare, asigurarea conexiunii inverse; antrenarea elevului în învăţare prin activizare, iar pentru realizarea acesteia alegerea potrivită a problemelor şi *mijloacelor*, crearea unei ambianţe stimulatoare pentru învăţare. Deşi autorul acordă importanţă deosebită instruirii programate, totuşi nu manifestă o atitudine necritică faţă de aceasta, ţinînd cont de principiul că „măsura eficienţei oricărei pedagogii o constituie elevul" (p. 295).

Ultimul capitol al cărţii este consacrat cadrului didactic şi pedagogiei. Şi acest capitol se remarcă prin încrederea autorului în personalitatea profesorului, în capacităţile sale, în posibilităţile sale de modernizare: „Pedagogul economi cu forţele şi influenţele personale procedează modern dacă este prezent peste tot, unde este nevoie de el, şi dispare imediat, cînd gradul de independenţă al elevului îi permite deja acest lucru". *Odată cu concretizarea sarcinilor* instructiv-educative ale cadrelor didactice autorul solicită, din partea factorilor chemaţi să asigure buna desfăşurare a activităţii acestora, atenţie, înţelegere şi sprijin mai susţinut.

În concluzie, subliniem utilitatea teoretică şi practică a acestei cărţi ce se impune printr-o bogată informaţie, prezentată într-o formă sintetică, bine structurată (cu modele utilizabile din punct de vedere metodic), cu multă competenţă şi îndrăzneală.

Alexandru Lazăr

* KISS ARPAD, **Învăţare şi programare**, Editura didactică şi pedagogică, Pedagogia secolului XX, Bucureşti 1977.

PERFECȚIONAREA PREDĂRII MATEMATICII ÎN ȘCOALA PRIMARĂ

AURELIA PROFETA, FLORICA GLOD

Putem spune că ne găsim în fața unei mișcări mondiale de renovare a predării matematicii în școală, care se dezvoltă de 18 ani și care continuă să obțină rezultate pe plan cultural, științific și economic.

Modernizarea respectivă a învățământului privește atît conținutul (învățământul matematic modern), cît și mijloacele de predare (învățământul modern al matematicii). Renovarea învățământului matematic se înscrie într-un proces general de reînnoire a întregului sistem școlar. De fapt, nu este vorba de a lupta pentru o matematică modernă împotriva matematicii tradiționale, nici pentru o programă împotriva alteia. Ceea ce trebuie este unirea tuturor energiilor pentru ca școala să fie pentru școlar și nu școlarul pentru școală și pentru ca școala de azi să fie mai bună ca cea de ieri.

Esențialul reformei la ciclul primar constă în a ajuta copilul mai degrabă decît a-i încărca gîndirea cu noțiuni de matematică. Noua formație matematică trebuie să învețe pe elev a face față propriului său real și să-i dea mijloacele de organizare, sarcina fiind mai mult educativă, decît instructivă. Renovarea este comandată de lumea contemporană complexă și tehnologistă, avînd și o valoare socială. Viața modernă cere o suplețe de spirit și o rapiditate de adaptare. De fapt, rețete gata învățate pe de rost nu mai servesc. Elevul instruit pe baza noilor programe calculează tot atît de bine ca și ceilalți. Poate calcula chiar și mai bine pentru că a înțeles mecanismul intern al celor patru operații, fondate pe proprietățile lor generale. Rapiditatea contează mai puțin decît aptitudinea de a opera cu numere, în scopul de a interpreta informațiile și a putea să decidă în cunoștință de cauză.

Predarea modernă a matematicii stimulează imaginația, implică operarea cu combinații multiple și mai ales nu duce la răspunsuri obligatorii și stereotipe. Metoda respectivă are repercusiuni și asupra celorlalte discipline școlare.

Pe plan mondial, istoria renovării învățământului matematic cuprinde cîteva faze mai importante, cum ar fi în Europa Seminarul de la Royaumont (1959), elaborarea de programe noi, experimentarea și generalizarea lor în țări ca : Austria, Belgia, Elveția, R.F.G., Franța, Anglia, Irlanda și Finlanda.

De asemenea, problema renovării predării matematicii a preocupat pe educatorii, matematicienii, psihologii și din R.P. Bulgaria, R.S. Cehoslovacă, R.P. Polonă, R.D.G., care au experimentat și definitivat programele și manualele elaborate pe noile concepții.

Discuțiile de la Royaumont au avut la bază :

— teoriile moderne ale matematicii : teoria grupurilor, teoria mulțimilor, geometria axiomatică, geometriile ne-euclidiene, teoriile grupului Bourbaki și edificarea unitară a matematicii ;

— metoda experimentală prin care cercetarea științifică se bazează pe elaborarea primordială de modele explicative ;

— epistemologia matematicii a lui Jean Piaget, care relevă construcția progresivă a gîndirii logico-matematice din cea mai fragedă copilărie ;

— psihopedagogia care demonstrează că copilul nu știe decît ceea ce a lucrat ;

— întreaga gîndire a unei tehnologii bazate pe ordinatoare.

După 15 ani de muncă experții din țările europene care au participat la Semina-

rul de la Royaumont s-au reunit la Strasbourg (1973), unde au comparat rezultatele obținute la nivel național prin introducerea matematicii moderne în școala primară.

Pentru a rămîne în spiritul renovării discutate la Strasbourg, accentul se pune pe o serie de obiective de gîndire și acțiune, destul de generale.

Astfel, tendințele acestor programe sînt:
— noțiunile noi coexistă cu cele vechi. Raportul belgian de la Strasbourg precizează : „calculul nu trebuie să fie considerat ca un scop în sine, dar trebuie să apară întotdeauna ca un instrument care să fie folosit corect și în mod adecvat pentru rezolvarea problemelor puse elevilor sau imaginate de ei" ;
— noțiunile avînd la bază mulțimi sînt destinate în mod esențial exersării gîndirii logice și nu au pretenția de a iniția pe copii în teoria mulțimilor ;
— numărul este considerat ca proprietate a unei mulțimi ;
— numerația se bazează pe noțiunea generală de sistem pozițional ;
— fracțiile pierd teren. Ele sînt abordate ca numere raționale ;
— măsurările au un caracter funcțional ; ele se referă la unitatea aleasă ;
— predarea operațiilor permite deducerea proprietăților generale (asociativitate, comutativitate, distributivitate) ;
— tabla adunării și a înmulțirii sînt încă considerate cunoștințe de bază, dar însușirea lor nu mai constituie o repetare plictisitoare, ci o construcție a gîndirii ;
— geometria apare încă din clasa I, sub denumirea de „descoperire" sau de „explorare" a spațiului. Topologia o însoțește sau precede. Predarea este în concordanță cu ideea lui Piaget, care a arătat că elevul gîndește în mod topologic înainte de a o face în sensul geometriei clasice (euclidiene) ;
— reprezentarea grafică în două sau trei dimensiuni este considerată ca un mijloc de a lega școala de viață ;
— „problemele" rămîn, dar sînt întinerite ; ele trebuie să apară din mediul înconjurător, să fie puse de elevii înșiși care să poată să dea mai multe soluții sau nici una ; ele dau ocazia de a se lucra și discuta pe grupe.

Metodele și mijloacele de învățare pun accentul pe copil. Ele insistă pe motivație și de aceea se axează pe activitățile ludice și pe acelea care corespund intereselor elevilor. Pentru aceasta se caută „situații", care trebuie să solicite activitatea copiilor. Această activitate trebuie să fie creatoare în sensul că este important ca gîndirea să dirijeze mîna. Lucrul copiilor trebuie să fie individualizat și să dea loc unor activități de grup. Echipamentul logico-matematic nu este un „bagaj" ci o „putere" Cadrul didactic trebuie să intervină în activitatea elevilor și să participe astfel ca ei să dobîndească cunoștințe și deprinderi de natură matematică. Mijloacele de învățămînt rămîn cel mai adesea manualele relativ clasice. Se semnalează și folosirea fișelor de lucru. Sînt recunoscute ca utile și materialele didactice. Se insistă asupra importanței unei largi manipulări.

Noii generații trebuie să-i fie transmis spiritul matematic, gustul și mijloacele de a opera și regulile raționamentului bine condus. De aceea noul învățămînt trebuie să fie unitar. „Învățămîntul unitar al matematicii trebuie început din grădiniță și predat în același spirit, dar nu în aceeași manieră de la grădiniță la universitate (H. Picard).

Teoria mulțimilor este un capitol al matematicii, care are la bază axiomatica și care nu poate fi predat decît la nivel superior. Ceea ce se predă la nivel elementar este teoria naivă a mulțimilor. La nivelul școlii primare trebuie găsiți oamenii, care să aibă cultură matematică și de asemenea o solidă formație psihopedagogică. Formarea cadrelor didactice este considerată ca elementul cel mai important al reformei. Rapoartele insistă asupra reciclajului cadrelor didactice. Măsurile de aplicare a noului învățămînt se referă la experimentare, generalizare și evaluare. Se dă un mare preț experimentării, centrele de cercetare jucînd un rol capital.

Problema predării matematicii moderne a preocupat și pe pedagogii matematicieni din S.U.A. Încă din 1958 s-a constituit unul dintre grupurile care s-au ocupat cu îmbunătățirea programelor și cu elaborarea de manuale eșantion pentru predarea matematicii moderne, grupul S.M.S.G. (School Mathematics Study Group). Acest grup a avut ca scop să modifice programele școlare existente la matematică în S.U.A. și să prezinte un model de manuale. S-au elaborat peste 70 manuale pentru elevi și profesori, pentru toate nivelurile școlare. Aceasta s-a realizat printr-o strînsă colaborare a experților din domeniul matematicii cu experții-profesori, care predau la nivelul respectiv. Colaboratorii nu sînt mereu aceiași, dar ideea de bază este aceeași.

O altă realizare a S.M.S.G.-ului este alcătuirea și administrarea testelor. Cu ajutorul acestor teste s-a căutat să se obțină cîteva informații cantitative despre eficacitatea diferitelor programe de matematică, atît tradiționale, cît și moderne, asociate cu dezvoltarea abilităților matematice. În urma testării elevilor din clasele IV-XII (112 000 elevi) din 1 500 școli s-a constatat că cei care au folosit manualele elaborate pe baza matematicii moderne au obținut rezultate mai bune decît acei care au folosit manualele tradiționale.

Abordarea matematicii moderne de către americani pare mai moderată decît aceea a europenilor, în special a francezilor sau belgienilor, deoarece ei o utilizează atît cît este necesar practicii actuale.

Preocupări în direcţia predării moderne a matematicii în şcoala primară s-au manifestat şi în ţara noastră. Astfel, Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice din Bucureşti a întreprins în anul şcolar 1963—1964 cercetări cu privire la experimentarea unei noi programe de matematică pentru clasa I. În acelaşi timp au fost elaborate programe şi pentru clasele II-III. S-a conceput şi multiplicat în anul 1967 un manual pentru clasa I, care a fost experimentat.

Această problemă a modernizării predării matematicii a preocupat şi direct pe mulţi învăţători şi profesori din ţară, unele rezultate constituind tema unor publicaţii, ca articole, lucrări şi comunicări ştiinţifice.

Începînd din anul şcolar 1972—1973 se aplică în învăţămîntul preşcolar o programă bazată pe noţiunea de mulţime şi care prevede elemente pregătitoare pentru studierea ulterioară a matematicii într-o concepţie modernă. Ca urmare, în cadrul activităţii de cercetare, la Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice am elaborat în acest sens obiectivele şi un proiect de programă pentru clasele I—IV. Cu acest prilej, pe baza noii programe am elaborat şi experimentat fişe (circa 350) pentru munca independentă a elevilor la matematică, clasa I, însoţite de îndrumări pentru învăţător. Sistemul de folosire a fişelor nu este nou şi ca metodă pedagogică a mai fost utilizat în predarea matematicii la noi în ţară în 1938—1939. Fişele nu se suprapun şi nu repetă manualul, ci lărgesc orizontul elevului şi pot fi folosite independent de manual.

Fişele recent elaborate, mijloc eficient pentru individualizarea învăţămîntului, au fost concepute pentru a fi puse la îndemîna elevilor, exclusiv în clasă, în diferite momente ale lecţiei. Ele se deosebesc după diversele moduri de prezentare a conţinutului matematic sau după scopul urmărit prin aplicare.

Fişele conţin nu numai elemente de aritmetică, ci şi elemente de algebră şi geometrie, obţinîndu-se astfel o însuşire unitară şi mai logică a cunoştinţelor matematice, încă din clasa I.

„Fişele pentru activitatea independentă la matematică-clasa I" se bazează pe noţiunea intuitivă de mulţime, numărul se introduce ca o proprietate comună a mulţimilor, care au tot atîtea elemente, iar operaţiile cu numere sînt precedate de operaţii cu mulţimi. De asemenea, se pune accent pe folosirea unei terminologii şi simboluri matematice consacrate.

Fişele permit învăţătorului să evalueze progresele realizate de elevii săi, dar ele nu trebuie să fie considerate în nici un caz, simple exerciţii, care se dau în timpul lecţiei şi care se corectează după executare. Aceste fişe provoacă adesea discuţii, unele dintre ele constituind „probleme", altele oferind posibilităţi de dezvoltare.

Pentru ca elevii să-şi însuşească cît mai uşor şi mai temeinic noile cunoştinţe, în fişe s-au prezentat diferite situaţii în forme atractive şi variate (jocuri, diferite mijloace grafice, maşini de calcul simple, operatori, operaţii pe verticală, probleme diverse).

În momentul lucrului pe fişe atitudinea învăţătorului nu este pasivă. El controlează şi îndrumă, putînd sugera o idee, da o indicaţie celor care întîmpină greutăţi, astfel ca elevii înşişi să poată descoperi şi corecta greşeala.

Scopul care a stat la baza elaborării fişelor a fost nu atît de fixare a cunoştinţelor, cît de căutare şi descoperire a legăturilor care există în interiorul noţiunilor şi între acestea. În acelaşi timp s-a urmărit să se studieze mai bine matematica, să corespundă diferenţelor individuale şi să permită fiecărui elev să se autodepăşească.

Din experienţele întreprinse s-a constatat că utilizarea fişelor stimulează interesul elevului pentru studiul matematicii, pentru munca independentă, creînd un sentiment de răspundere proprie în învăţare, devenind astfel un agent al formaţiei sale. El dobîndeşte cunoştinţe care au o semnificaţie pentru el însuşi. Mai mult, el învaţă să-şi dezvolte gîndirea, spiritul critic, să devină capabil să se adapteze la situaţii noi.

Funcţia de a transmite autoritar cunoştinţele trebuie să facă loc unui învăţămînt care sugerează, propune, sfătuieşte, care încurajează elevul în căutare, care îl ajută la descoperire, la creativitate, care ţine seama de interesele sale şi de motivaţie ; care-i permite astfel de a asimila noţiunile matematice printr-o construcţie personală şi nu prin imitaţie sau repetiţie.

BIBLIOGRAFIE

1. SAMUEL ROLLER, *L'enseignement des mathématique nouvelles dans les écoles primaires de huit pays d'Europe*, Institut Romand, de recherches et de documentation Pédagogiques, 1975, p. 57
2. S. ROLLER, *Éducation mathématique et développment intellectuel*, Math Ecole, 67, 1975, p. 16—17.
3. *Nouvelles de l'Europe*, Math Ecole, 68, 1975, p. 15—17.
4. JEAN PIAGET, *Pourquoi?*, Math Ecole 72, 1975, p. 21—22.
5. S.M.S.G. (*School Mathematics Study Group*), *Studies in Mathematics*, vol. IX, 1963, p. I—V, The Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University.
6. N.L.S.M.A. (National Longitudinal Study of Mathematical, Abilities) *Reports nr.* 8 1972, The Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University.
7. P. POPESCU-NEVEANU şi colaboratorii, *Unele rezultate ale cercetărilor în legătură cu modernizarea învăţămîntului matematic în şcoala generală*, în Studii de didactică experimentală, E.D.P., 1965, pag. 45—95.

OBIECTIVELE ÎNVĂȚĂRII LIMBILOR STRĂINE ÎN CICLUL PRIMAR
(Taxonomie și evaluare)

OCTAVIAN OPRICA
cercetător I.C.P.P.

Limbajul fiind un fenomen foarte complex beneficiază de o atenție deosebită atît din partea psihologilor, a pedagogilor cît și a lingviștilor și tehnicienilor de comunicare. Totuși, studiile nu au elucidat în întregime natura limbajului, ca proces psihic, nici modul de achiziție (sau învățare) al lui și nici chiar procesele de comunicare prin limbă. De aceea, descrierea noastră va purta amprenta acestei insuficiențe și va avea un caracter mai mult empiric, izvorît din practica predării limbilor străine la noi în țară în primele clase ale școlii generale, predare care a ajuns la al zecelea an [1].

Obiectivele vor fi descrise în termeni comportamentali și măsurabili, indicîndu-se, de fiecare dată, modul de testare a realizării acestor obiective, atît pe etape, cît și la sfîrșitul ciclului primar.

Ierarhizarea respectă, în principiu, gradul de complexitate a deprinderilor, ținînd seama de posibilitatea lor de formare și dezvoltare la vîrsta de 7—11 ani. Aceasta nu înseamnă că unele deprinderi nu se pot forma și înainta de locul lor în secvența indicată sau la o etapă ulterioară. Totuși, după o experimentare de cîțiva ani considerăm această ordine ca optimă și o recomandăm pentru toate limbile străine. Fiecare deprindere are un grad de perfecționare în fiecare etapă de învățare, așa că rezultatele unei testări ulterioare vor arăta firesc o creștere a performanțelor. Subliniem că ordinea corespunde și unei priorități practice, pe lîngă una didactică, așa că primele deprinderi trebuie perfecționate continuu pentru a-și menține și spori gradul de amplitudine. De exemplu, deprinderea de înțelegere a limbii vorbite nu va fi abandonată în etapele de formare a deprinderilor de citit-scris. Ei i se va acorda în continuare locul preponderent, astfel încît tot materialul de limbă să fie înțeles oral înainte de a fi întîlnit în textul scris.

În cei 3 ani de învățare a limbilor străine (cl. II-IV), cu un ritm de 3 activități săptăminal, elevii vor trebui să ajungă la :

A. **Familiarizarea** cu limba străină în așa fel încît să o recunoască cînd o aud vorbindu-se, indiferent de cine și în orice împrejurare. Testarea se face prin expunerea la 3—4 eșantioane de limbă străină (dialog, narațiune, poezie — cîntec) cu cîte 4 distractori de alte limbi necunoscute. Elevul va trebui de fiecare dată să indice exact care este fragmentul de limbă învățată (răspuns la alegere).

B. **Aprecierea** diferențelor dintre sunete date în perechi minimale. Această modalitate de învățare și de testare a fost poate singura contribuție directă a lingvisticii la învățarea limbilor străine. Perechile minimale au fost învestite cu însușirea de a da valoare fonematică sunetelor limbii. Dacă două cuvinte, diferite printr-un sunet, au sensuri lexicale deosebite, atunci sunetele sînt foneme și au valoare în stabilirea sensului enunțurilor. În engleză opoziția (i) i scurt și (ii) i lung prezintă opoziție fonematică (ship-sheep), iar în alte limbi (română, rusă, franceză) nu. După cercetări mai precise, totuși, opoziția nu constă numai în valoarea cantitativă. Cele două sunete diferă în primul rînd calitativ și deci lungirea sau scurtarea

1. Primele experimente s-au făcut totuși înainte de 1966 și au fost publicate de EUGEN NOVICICOV în „Revista de pedagogie", nr. 6/1963. În 1966, prin hotărîrea Ministerului Educației și Învățămîntului s-a trecut la experimentare pe o scară mai largă.

BIBLIOTECA „ASTRA"

lor este oarecum indiferentă, întrucît depinde de celelalte elemente suprasegmentale ale enunțului (accent, ritm, intonație, ton). Menționăm totuși acest obiectiv pentru valoarea lui de educare a auzului, chiar dacă se observă o slabă corelație între performanțele la această deprindere și diferențierea sunetelor în enunțuri firești. Neajunsul nu a putut fi înlăturat nici cînd perechile contrastante au fost propoziții întregi (He went to his friend's to inquire about the ship/sheep), pentru că lipsa contextului mai larg nu a putut fixa cele două enunțuri ca diferențe semantice.

Testarea se face prin indicarea identității sau diferenței în perechi sau prin alegerea din 3 elemente a celor 2 identice. Se folosește fie răspuns verbal (engl. same / different, 1—2 ; 1—3 ; 2—3) sau gestual (se ridică o mînă sau alta sau degetele). În testul individual se bifează obișnuit răspunsul ales.

C. **Înțelegerea** comenzilor simple în limba străină și executarea mișcărilor respective ca semn de înțelegere (și posibilitate de testare). Exemple de comenzi în limba engleză : Stand up ! Sit down ! Run ! Jump ! Clap hands ! etc.

D. **Recunoașterea** denumirii obiectelor uzuale (carte, creion, bancă, stilou, ușă, ghiozdan etc.) cînd acestea sînt enunțate. Testarea se face prin indicarea obiectului sau luarea lui în mînă. În engleză : Show me your... pen, book, eyes, nose, hands, fingers etc. Point to the... blackboard, door, window etc.

E. **Plasarea** obiectelor în poziții spațiale indicate de principalele prepoziții și adverbe de loc. Testul se face prin punerea obiectelor în diverse poziții față de un punct de referință. În engleză : Put the book... on/in/under the desk ! Put the pencil... in/near/above the pencil case ! Put the hand... up/down/behind !

F. **Indicarea** unor calități ale obiectelor prin recunoașterea lor dintr-o pereche *antonimică* (engl. big-little, white-black, long-short). Testarea se face prin selectarea obiectului cu calitatea indicată din două obiecte asemănătoare în toate celelalte calități. În engleză : Take the ... one ! (Here are two dolls. Take the **big** one !). În această categorie intră și culorile principale (engl. red, brown, green, yellow, purple).

G. **Deosebirea** persoanei subiect, obiect sau posesor prin stabilirea corectă a apartenenței. La persoana subiect se cere să se aleagă corect persoana masculină sau feminină în funcție de prezența unui pronume. În engleză : She's going to school/He's going to school. Persoana întîi și a doua vor fi deosebite în special cu ocazia dialogurilor unde intervin însă și alte deprinderi. La limbile cu o flexiune nominală (de număr, gen, caz) și verbală (de persoană, număr și gen) mai bogată, obiectivul poate avea o structură exhaustivă care se rezolvă însă treptat și își află locul mult mai tîrziu în această ierarhie. Pentru simetrie prezentăm și subobiectivele, așa cum ar figura într-o enumerare completă.

a) Deosebirea **singularului de plural** la substantive cu plural regulat. Testarea prin recunoașterea în ilustrație a celor două forme.

b) Deosebirea **femininului, masculinului** și **neutrului** la substantive articulate, la pronumele personale de persoana a III-a și la verbele însoțitoare. Testarea prin recunoaștere pentru fiecare caz în parte.

c) Deosebirea **cazurilor** substantivelor folosite în enunțuri tip. Testarea prin alegerea corectă a imaginii ce ilustrează enunțul.

d) Deosebirea diferenței dintre enunțuri cînd toate elementele sînt identice în afară de **topică** (engl. John gave Mary an apple / Mary gave Johan an apple).

e) Gramaticile generative au mai sugerat și testarea înțelegerii structurii de adîncime cînd structura de suprafață este similară[2]. În engleză : John **promised** Mary to clean **the room** / John **told** Mary to clean the room. Who will clean the room ? John or Mary ? (Se testează separat fiecare enunț).

H. **Imitarea** enunțurilor care nu depășesc 7 ± 2 elemente (sunete, silabe, accente, cuvinte). Cantitatea de 7 ± 2 este indicată ca limită a memoriei de scurtă durată care permite în fond această activitate[3]. Elementele care se urmăresc sînt cele care determină lungimea enunțului. Dacă se testează pronunțarea sunetelor, se caută cuvinte sau enunțuri de 5—9 sunete (engl. blackboard (7), I'm a pupil (8), My name's Bob (9) și nu se ține seama de celelalte elemente (accent, ritm, juncțură, intonație). Dacă se testează intonația se aleg enunțări cu 5—9 silabe accentuate și nu se iau în considerație greșelile de pronunțare a unor sunete. Testele se pregătesc pentru fiecare din elementele discursului. Înțelegerea nu este element component al acestei deprinderi.

---

2. CAROL CHOMSKY, *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, Cambridge, Mass, MIT Press, 1970.
3. G. MILLER, *The magical number seven plus or minus two. Our limit of the immediate memory span.*

I. **Înțelegerea** enunțurilor simple care pot fi apreciate prin răspuns fizic (gesturi, mișcări, mimică). În limba engleză: Give me your book! Go to the door! Shut the book! Give Nick your pencil! Spre deosebire de deprinderile C — F unde referirea se face numai la un element (mișcare, obiect, poziție, calitate), aici trebuie să se țină seama simultan de 2 sau chiar 3 elemente (Give — Nick — your pencil).

J. **Înțelegerea întrebărilor** care cer răspuns da/nu și formularea verbală (sau chiar gestuală) a acestui răspuns. Întrebările generale sînt foarte frecvente în conversație și deci dacă se înțeleg ele pot satisface necesitatea de comunicare la nivelul verbal cel mai rudimentar. Testarea se face prin întrebări generale la care se cere un răspuns precis. Întrebările nu trebuie să fie ambigui iar răspunsul să nu depășească competența cognitivă a elevului. Exemple în engleză: Is the book open? Can you touch the desk? Is Monday today?

K. **Formularea** răspunsurilor la întrebări alternative, unde o parte sau alta din întrebare poate constitui răspunsul. În engleză: Are you in the garden or in the classroom? Răspuns: In the classroom. Și aici trebuie avut grijă ca întrebarea să ofere o alternativă reală, iar răspunsul să fie acceptat în formă eliptică, așa cum, de altfel, se întîlnește în comunicarea reală.

L. **Folosirea** formulelor convenționale de salut și de politețe în situații corespunzătoare care să arate o reacție firească la stimuli exteriori. Testarea se face prin dialog. Interlocutorul deschide conversația cu un salut și așteaptă răspunsul, apoi pune o întrebare de politețe și face o remarcă despre încăpere, vreme sau un eveniment important. Se așteaptă aprecierea celui testat.

M. **Formularea** de întrebări cu caracter banal despre sănătate, familie, locuință, oră, zi și dată. Testarea se face prin instrucțiunea dată în limba străină. Exemplu engleză: Ask your friend about his family / home. Cu acest obiectiv se obține posibilitatea reală de dialog, deși nu se ajunge la un schimb real de idei. Pentru aceasta va fi nevoie în continuare de îmbogățirea exprimării în limba străină, paralel cu dezvoltarea cognitivă prin sporirea experienței de viață.

N. **Descrierea** unui tablou sau a unei situații sau întîmplări cu enunțuri simple și vocabular adecvat. Testarea se face prin descrierea unui desen sau a unei suite de tablouri care să sugereze o întîmplare. Aceasta este maximum ce se poate obține în exprimarea orală. Se poate avea în vedere și următorul obiectiv, însă fără obligativitate în ciclul primar.

O. **Rezumarea** unei povestiri sau a unei întîmplări spuse sau citite de o altă persoană.

Cu acest obiectiv se trece la limba scrisă, reluîndu-se multe din deprinderile orale sub formă scrisă.

P. **Recunoașterea** enunțurilor orale sub forma lor scrisă și urmărirea exprimării în ritm normal pe un text scris. Testul se face prin citirea unei serii de 6—7 enunțuri de către examinator, iar cel testat le urmărește corect în forma scrisă, care utilizează aranjare de paragraf narativ. Obiectivul acesta este independent de înțelegerea textului.

Q. **Citirea** enunțurilor simple care în prealabil au fost reproduse oral și redarea lor cu elementele sonore corecte (sunete, accent, intonație etc.) Citirea poate să cuprindă text narativ și dialogat, dar numai tipărit.

Pentru limbile care folosesc alt alfabet decît cel latin se introduc două obiective suplimentare.

R. **Familiarizarea** cu noul alfabet prin asociere sunet-semn grafic fără învățarea denumirii literelor izolate în alfabet.

S. **Familiarizarea** cu elementele grafice specifice limbii scrise (aranjare în pagină, direcție de citire, semne diacritice, ortografice, punctuație).

T. **Deducerea** pronunțării unor cuvinte necunoscute prin analogie cu altele cunoscute, formîndu-se astfel, deductiv, reguli de citire. Testarea se face prin prezentarea de serii de cuvinte care sînt similare printr-un sunet sau grup de sunete, primele 2—3 fiind cuvinte folosite frecvent.

Obiectivul nostru se abate de la regula de „a nu introduce elemente noi în citire înainte de a fi exersate oral“ [4], dar trebuie să recunoaștem că nu se poate prezenta tot materialul sub formă orală iar citirea are un rol important în îmbogățirea vocabularului celor care învață limba străină.

4. Vezi, de exemplu WILGA M. RIVERS, *Psihologul și profesorul de limbi străine*, E.D.P., București, 1971, p. 114—130.

U. **Înțelegerea** celor citite prin manifestarea de reacții adecvate și deducerea sensului unor cuvinte din context. Testarea se face prin răspunsuri la întrebări generale (Comprehension test).

V. **Rezumarea** orală a unui fragment citit de persoana testată prin care să se vadă reținerea unor idei și înșiruirea lor logică. Obiectivul pare greu de atins în ciclul primar, dar el trebuie avut în vedere atunci cînd se caută îmbogățirea exprimării prin lectură.

W. **Scrierea** cu litere de mînă a cuvintelor și enunțurilor prin copiere după șabloane originale. Viteza de scriere trebuie să crească pînă la minimum un rînd de caiet pe minut în clasa a IV-a. Semnele de ortografie vor fi reproduse mecanic în această etapă. Pentru limbile cu alfabet nelatin se adaugă și prevederile de la punctul X.

X. **Exersarea** scrierii literelor și semnelor, mai întîi izolat, apoi în cuvinte și enunțuri simple.

Y. **Completarea** unor enunțuri cu cuvinte care sînt omise dar care există în vocabularul elevilor.

Z. **Răspunsul** în scris la întrebări formulate tot în scris.

Z' **Descrierea** în scris a unor tablouri și situații.

Se observă că la acest nivel de școlarizare (ciclul primar) obiectivele citit-scrisului au o pondere mult mai redusă decît cele orale. Este firesc să fie așa, întrucît elevii mai au încă dificultăți de citit-scris la limba maternă și nu se poate devansa prea mult învățarea limbii străine. În afară de aceasta, datorită vitezei încă mici de citire și scriere, aceste activități ar ocupa un loc prea mare în orele de limbi străine în detrimentul exersării orale.

Dictarea nu figurează ca obiectiv la acest ciclu, considerîndu-se încă o deprindere dificilă și care nu aduce un profit evident învățării.

O carte prețioasă pentru cultura românească*

Autorul acestei lucrări este un profesor de istorie care s-a dăruit școlii pe două planuri: ca profesor și ca neobosit cercetător al trecutului ei. Profesorul Constantin Boncu nu e prahovean, dar prin profesia sa el s-a identificat cu aceste locuri, încît investigațiile care au scos la lumină date prețioase ce atestă evoluția școlii prahovene pînă la jumătatea secolului XIX-lea îl situează printre istoricii școlii românești care au adus o contribuție însemnată la cunoașterea acestui compartiment al culturii noastre.

Școala prahoveană este veche i cunoașterea scrisului în această parte a țării dovedește pe deplin aportul locuitorilor la lămurirea u or proleme vitale. Că aici a existat o școală latină stă mărturie faptul că la Conciliul din 1413, de la Constanța din statul Baden, „au participat — cum spune autorul cărții — și reprezentanți din orașul Tîrgșor". Limitro în partea nordică cu Transilvania, județul Prahova a găzduit numeroși oameni de carte, inițiați în ale scrisului, care au deschis și condus școli în satele prahovene. Versantul de sud al Carpaților a atras mulți iubitori de dăscălie, încît așa se explică numărul mare de școli din acest județ.

Marele merit al lui Constantin Boncu constă în faptul că a știut să pătrundă în tainele arhivelor, izvorul cel mai autentic care atestă evoluția școlii românești din județul Prahova. Afirmațiile autorului nu pot fi puse la îndoială, deoarece documentele de arhivă le asigură autenticitatea. Din această lucrare colegii noștri, învățători și profesori, au posibilitatea să cunoască nu numai evoluția școlii, ci și *dăruirea, în condiții atît de vitrege*, a colegilor lor înaintași, vocația pentru instruirea și educarea copiilor.

Dacă autorul ar fi mers pînă la sfîrșitul secolului al XIX-lea ar fi avut posibilitatea să prezinte acțiunea pornită de la Ploiești prin învățătorul C. Ionescu Lungu, care a reușit nu numai să redacteze o revistă ca „Școala viitoare", dar să și reunească la Ploiești, în decembrie 1898, pe învățătorii din țară care cu acest prilej s-au constituit în *Societatea învățătorilor rurali*, care își propunea să se ocupe în mod special de școala sătească și de slujitorii ei.

Aș vrea să atrag atenția autorului că școala de la Sfîntul Sava — Academia lui Lazăr — nu s-a redeschis în 1825. Eliade a urmat lui Lazăr încă din 1823 și o serie de dascăli din școlile naționale — din capitala județelor — s-au format în această perioadă (1823—1825). În al doilea rînd, școala din Valea Scheilor este școala din *Valea Călugărească*, înființată de Ghica și Paraschiv Speteanu, care cereau domnitorului, în primul deceniu al sec. al XIX-lea, să se dea hrisov că din averea lor au înființat „ un schitișor" pe valea Scheilor și „au întocmit și școala de învață copiii de pomană" (gratuit) — vezi „Revista Arhivelor" nr. 1/1970, p. 268.

O carte ca **Școala prahoveană** poate fi un model și un îndemn. **Un model** pentru cei care se ocupă de trecutul școlii noastre și un îndemn ca fiecare județ să învestigheze trecutul și să analizeze prezentul spre a lăsa date documentare despre școală și slujitorii ei.

Dr. Ioan N. Ylad

* **CONSTANTIN M. BONCU, Școala prahoveană: Sec. X—XIX**, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

DEPISTAREA ȘI ORIENTAREA COPIILOR DEFICIENȚI SENZORIALI ȘI MINTAL

Dr. ELENA MARTHA STOICIU, FL. BARBU
cercetători științifici Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Cerința depistării deficienților înaintea împlinirii vîrstei de 3 ani explică de ce în multe țări (Anglia, Danemarca, Elveția, Japonia, Olanda, S.U.A., Suedia ș.a.) s-au preconizat acțiuni sistematice în scopul depistării deficienților înaintea școlarizării (16). În 1971 a fost inițiată și în țara noastră * o acțiune, la nivelul grădinițelor de copii, care se repetă anual, de depistare în masă (screening) și de corectare a tulburărilor care împiedică o școlarizare normală. Depistarea privește copiii insuficient maturizați fizic, neuropsihomotor sau afectiv-social ca și pe cei cu deficiențe senzoriale, mintale și comportamentale. Acțiunea se continuă cu măsuri de recuperare medicală, pedagogică și psihologică. Selecția externă a deficienților este efectuată de comisiile de diagnostic și triere, aparținînd policlinicilor de copii teritoriale din întreaga țară, care au rolul de a-l încadra pe fiecare deficient în categoria corespunzătoare și de a-l orienta spre o structură de învățămînt adecvată.

Dacă considerăm copilul un tot indisociabil, atunci nici un specialist fie el medic, psiholog, pedagog sau sociolog, nu poate pretinde o cunoaștere totală a copilului. Fiecare specialist poate avea o viziune precisă numai pe anumite elemente ale personalității copilului, cunoașterea de ansamblu neputîndu-se însă realiza în afara muncii de echipă (12), (13). Depistarea și studierea copilului deficient presupune patru categorii de metode : medicale, pedagogice, psihologice și sociologice prin a căror interferare se poate realiza un diagnostic final corect. Actualmente se acceptă tot mai mult diagnosticul defectologic, bazat pe sinteza datelor oferite de diagnosticul medical și de cel psihopedagogic, deoarece el evidențiază o nouă latură, aceea a potențialului instructiv-educativ și compensator. El va determina tipul și gradul deficienței la copil, în raport cu caracteristicile funcției lezate, vizînd totodată posibilitățile corecțional-adaptative ale copilului deficient (după D. CIUMĂGEANU, T. KULCSAR, W. ROTH).

Interesîndu-ne modalitatea de selecție și orientare a copiilor deficienți din școlile speciale pentru surzi, ambliopi, orbi și debili mintal, în scopul tratării lor diferențiate, am analizat formularile diagnostice existente în dosarele a 1 161 elevi din școlile pentru deficienți senzoriali (545 cazuri) și mintal (616 cazuri) **.

1. DEFICIENȚII AUDITIVI

Tipurile de surditate la vîrsta copilăriei îmbracă un tablou atît de variat încît identificarea lor reclamă din partea medicului specialist o investigație clinică, anamnestică și de laborator foarte atentă. Investigația clinică și audiometrică permite : evaluarea gradului surdității ; precizarea etiologiei ; aplicarea tratamentului ; protezarea și reeducarea complexă a auzului și limbajului. Cele mai importante laturi ale diagnosticului defectologic sînt : **deficitul** auditiv al copilului (exprimat în decibeli), **nivelul achiziționării limbajului** (evidențiat prin raportarea limbajului existent la copilul deficient la vîrsta corespunzătoare de evoluție a acestui limbaj) **nivelul dezvoltării intelectuale, tulburările asociate** deficitul auditiv, **posibilitățile corecțional-compensatorii.**

Cercetarea dosarelor individuale la deficienții auditivi (surzi) evidențiază într-un procent de 97,5% prezența **tipului de deficiență** în cadrul diagnosticului (vezi tabelul nr. 1). Dintre acești elevi 7,5% sînt hipoacuzici (tabelul nr. 1), iar 2,1% nu au prezentat nici o indicație diagnostică în dosarul individual. **Forma clinică, natura** surdității sau hipoacuziei este menționată numai în 14,2% din cazuri, iar **factorii etiologici** sînt sesizați în 8,8% din diagnostice. Din cele 281 dosare examinate, numai unul cuprindea în conținutul diagnosticului **gradul pierderii auzului** exprimat în decibeli și numai opt dosare au avut anexată și audiograma elevului. Or, evaluarea gradului surdității și exprimarea lui în decibeli este una din condițiile de bază ale selecției și orientării corecte a deficientului auditiv în structuri de învățămînt diferențiate. Adeseori diagnosticul apare eronat și contradictoriu examinînd mai multe acte ale aceluiași elev.

* Sub conducerea dr. G. E. BUCUR și dr. A. KELEMEN, Centru sanitaro-antiepidermic al municipiului București.

*Cercetarea a fost efectuată în cursul anilor 1975-1976

Referiri privitoare la nivelul limbajului se întîlnesc în 3,9% din diagnozele elevilor surzi. Nivelul dezvoltării intelectuale este specificat în 73,3% din cazuri (fără indicarea coeficientului intelectual). Terminologia folosită este variată și interpretabilă : intelect în limitele largi ale normalului, intelect la limita inferioară a normalului etc. Cercetînd **tulburările asociate** am găsit numai într-un procent de 6,3% o patologie asociată defectului primar. Deși 17,7% dintre surzi au resturi de auz și 7,5% sînt hipoacuzici (după cum rezultă din diagnostice) numai în 0,3% din cazuri este menționată **indicația protezării**. Din nici un dosar nu reiese că a fost luat în considerare **potențialul adaptativ individual,** deși ultimele date din literatura de specialitate îl consideră drept criteriu esențial al selecției și orientării deficienților (1).

Din datele prezentate mai sus rezultă că metodologia deficitară a elaborării diagnosticilor face ca acestea să fie lacunare, insuficient diferențiate, caracterizînd subiectul numai sub aspectul deficienței primare fără a exprima gradul ei în raport cu gravitatea funcției lezate și relațiile sale cu celelalte funcții și structuri organice. În acest fel se neglijează organismul în ansamblul său, care cel mai adesea prezintă un handicap biologic general și nu o simplă deficiență.

Se impune ca elevul deficient să nu mai ajungă în fața comisiei de diagnostic și triere fără ca dosarul lui să cuprindă elementele indispensabile emiterii unui diagnostic complet, clar și exact. Pentru ca elevul să fie corect încadrat în categoria corespunzătoare deficienței lui și apoi în structurile de învățămînt adecvate, este necesar ca diagnosticul lui final să cuprindă : **gradul pierderii auditive** (exprimat în decibeli pe audiogramă) ; **indicații pentru protezare și reeducare auditivă** (cu eventualele contraindicații) ; **nivelul dezvoltării intelectuale** (exprimat în coeficienți de inteligență) în scopul includerii acestuia în clase de surzi cu nivel intelectual corespunzător ; **tulburările asociate deficitului auditiv ; nivelul dezvoltării limbajului și potențialul adaptativ-compensator.** Toate acestea constituie elementele pe care profesorul defectolog se poate baza pentru optimizarea procesului de recuperare complexă și de integrare optimă a copilului în viața socială.

2. DEFICIENȚII VIZUALI

Diagnosticul medical la deficienții vizuali oferă diagnozei defectologice date cu privire la tipul, forma și aspectele psihopedagogice și sociale care definesc personalitatea deficientului vizual. Capacitatea funcțională vizuală este determinată de patru parametrii esențiali : acuitatea vizuală, cîmpul vizual, simțul cromatic și sensibilitatea luminoasă. W. Roth (10, p. 30) afirmă că la această categorie de deficienți nu se poate concepe un diagnostic defectologic sau o selecție fără a se ține seama și de etiologia deficitului vizual. Prin urmare, capitolul etiologiei ca și cel al indicațiilor de protezare și recuperare fac parte din criteriile de seamă ale abordării diferențiate a elevilor.

Rezultantă a diverselor investigații, inclusiv anamnestice, diagnosticul medical al deficientului vizual trebuie să fie compus din : diagnosticul oftalmologic (clinic și funcțional), diagnostic neuropsihic, O.R.L. și somatic general.

Analiza formulărilor diagnostice la cei 264 deficienți vizuali investigați (vezi tabelul nr. 2) arată prezența unui **diagnostic clinic** în 67,1% din cazuri (cu **etiologia** afecțiunii vizuale menționată în 9,4% din cazuri) și un **diagnostic funcțional** în 34,1% din formulările aflate în dosare. La 40,8% s-a efectuat și **examinarea capacității intelectuale,** jumătate din subiecți prezentînd retard mintal. **Specificarea distanței activităților vizuale posibile** după corecție a fost menționată în 14,3% din diagnostice. Informațiile cu privire la **dinamica afecțiunii vizuale, mijloacele de corijare** optică, **indicațiile și contraindicațiile** referitoare la repaus și efort vziual sînt prezentate în 1,1% din cazuri.

Problema indicării acuității vizuale după corecție pentru fiecare elev încadrat în școala de ambliopi reprezintă problema esențială a diagnosticului medical. Faptul că în majoritatea cazurilor diagnosticele clinice nu sînt însoțite de un diagnostic funcțional (scăderea acuității vizuale de exemplu), împiedică sensibil munca profesorului cu elevii respectivi. Neindicarea distanței de la care copilul încă mai vede, reprezintă un handicap pentru pedagogi, ca, de altfel, și lipsa informațiilor privind timpul cît poate fi solictat elevul în procesul de învățămînt, fără a risca instalarea fenomenului de oboseală.

3. DEFICIENȚII MINTAL

În cazul debilității mintale, investigațiile parțiale (medicale, psihologice și pedagogice) urmăresc prin diagnosticul final defectologic, atît stabilirea deficitului mintal cît și capacitatea instructiv-educativă și compensatorie a deficientului (dr. IONESCU Ș., KULCSAR, T). Diagnosticul defectologic se poate elabora pe baza confruntării diagnosticului medical cu rezultatele examinărilor psihologice, pedagogice și logopedice. Obiectivele medicale sînt îndreptate spre stabilirea etiologiei și precizarea formei clinice. Obiectivul esențial al examenului medical — stabilirea etiologiei — se fundamentează pe datele anamnestice, a căror interpretare este de competența medicului. Pentru clarificarea cazurilor care pun problema diagnosticului diferențial al debilității mintale ușoare cu cazurile de întîr-

ziere temporară în dezvoltarea psihică, cu cerebrasteniile sau de o întîrziere mintală dezvoltată pe fondul unor deficiențe senzoriale sau de limbaj, se vor corela datele neurologice, EEG, oftalmologice, ORL, cu examinările de laborator (citogenetice, radiologice, biochimice etc.).

În investigațiile noastre am examinat 616 dosare la debilii mintal. Situația constatată impune luarea de urgență a unor măsuri care să ducă la asigurarea tuturor condițiilor unei eficiențe optime a procesului de învățămînt, prin gruparea copiilor în structura de învățămînt special corespunzătoare profilului lor psihosomatic. (3), (15).

Analiza diagnosticelor a reliefat că termenii utilizați pentru desemnarea **tipului de deficiență** nu sînt unitari (oligofrenie, întîrziere în dezvoltarea mintală sau psihică, deficiență mintală, intelect liminar ș.a.), ei caracterizînd subiectul numai din punctul de vedere, foarte larg, al deficienței primare, fără a exprima gradul ei. În 60% din cazuri diagnosticul a fost constituit doar din **gradul deficitului** mintal (ușor, mediu, accentuat), ceea ce poate ascunde fie deficiențe grave ce ar trebui orientate spre alte structuri de învățămînt special, fie intelecte liminare (sau chiar normale) ce trebuie orientate spre învățămîntul obișnuit. **Nivelul dezvoltării intelectuale** (Q.I.) a fost specificat într-un singur caz din cele 616 studiate, iar 16 dosare nu prezentau nici un diagnostic. Intelectul de limită a fost exprimat în 1,9% din cazuri*. **Etiologia** a fost precizată în 10,8% din cazuri (tabelul nr. 3). Dintre **tulburările asociate** deficitului mintal, un procent mai ridicat îl au tulburările neuromotorii și psihice (în care am inclus și instabilitatea psihomotorie împreună cu tulburările de comportament): 28,7%. Procentul copiilor cu subdezvoltare fizică menționat în diagnostice este de 1,4%**, iar acela care reprezintă grupul debililor mintal atinși concomitent și de o afecțiune somatică este de 1,9% (!).

Referindu-se la școlile ajutătoare, C. PĂUNESCU notează că „dosarele de examinare, care constituie instrumentul de cunoaștere, poartă în genere eticheta unui diagnostic laconic, fără perspectivă dinamică și prognostică" (7), Diagnozele actuale, insuficient diferențiate, nu sînt funcționale, nepermițînd selecția și orientarea deficientului în funcție de gradul și complexitatea deficitelor primare și secundare, și, prin urmare, nici încadrarea lor în structuri diferențiate de învățămînt special.

Este necesar ca examenul medical al fiecărui elev deficient mintal să fie chintesența examenelor: pediatric, neuropsihiatric, *** endocrin și al dezvoltării fizice, examene corelate în anumite cazuri cu investigații medicale suplimentare (EEG, ORL, oftalmologice) și de laborator (citogenetice, radiologice, imunologice, biochimice etc.). Diagnosticul final, defectologic va fi o sinteză a examenului medical **și** a celui psihopedagogic.

Se impune adoptarea unor măsuri (pentru fiecare cateogrie de deficienți) ca:

- acceptarea unei **concepții unitare cu privire la clasificarea deficiențelor** și a **unei terminologii unice**;
- adoptarea unei **metodologii complexe de examinare**;
- **dosarul individual** al copilului (înaintat comisiei de diagnostic și triere) să cuprindă date relevante, complete, privind: **rezultatele anchetei sociale și școlare, investigația psihometrică și psihopedagogică** a copilului, **rezultatele investigațiilor medicale**;
- **diagnosticul final** să fie elaborat astfel încît să ofere informații privind: **tipul de deficiență și gradul ei; nivelul dezvoltării mintale; starea generală de sănătate; nivelul achiziției limbajului; nivelul performanțelor școlare; indicații de protezare** (senzoriali) și **reeducare psihomotrică** (mintali și senzoriali). Toți acești parametri constituie elemente indispensabile pentru omogenizarea claselor speciale și creșterea eficienței procesului recuperator.

BIBLIOGRAFIE

1. CARAMAN, AL., CARAMAN, LUCIA MARIA, *Educația specială diferențiată, condiție a integrării sociale a copiilor cu deficiențe*, în: Probleme de defectologie, IX, E.D.P., 1975, p. 7.
2. CIUMĂGEANU, D., *Unele probleme generale ale selecției copiilor deficienți în vederea școlarizării lor adecvate*, Caiet de defectologie, 2, 1969, p. 9.
3. DEUTSCH, R., DEUTSCH, P., *Diagnosis and Retarded*, în „Parent's Magazine" (martie, 1966).
4. IONESCU, Ș. RADU, V., *Diagnoza deficienței mintale*, în „Revista de psihologie", 19, 1973, 3, p. 319.
5. KAPTEYN, T. S., *Nouvelle méthode de dépistage de troubles auditif*, Tijdschr. Soc. Geneesk, 51, 1973, 750.
6. KULCSAR, T., *Selecția, factor hotărîtor al omogenizării claselor din școlile generale*, în „Caiet de defectologie", 2, 1969, p. 62.
7. PĂUNESCU, C., *Deficiența mintală și procesul învățării, E.D.P.*, București, 1977.
8. PUFAN, C., *Probleme de surdo-psihologie*, vol. I, E.D.P., București, 1972.
9. RADU, GH. ș.a., *Direcții ale optimizării, învățămîntului ajutător*, în „Probleme de defectologie", IX, E.D.P., București, 1975.
10. ROTH, W., *Unele aspecte de principiu ale selecției deficienților vizuali*, în „Caiet de defectologie", 2, 1969, p. 30.
11. STOICIU, ELENA MARTHA, *Studiu corelativ al dezvoltării fizice la elevii debili mintali, liminari și normali*, în „Probleme de defectologie", IX, 1975, p. 129, E.D.P., București.
12. STOICIU, ELENA MARTHA, *Diagnosticul copiilor cu deficiențe din învățămîntul special*; Probleme de defectologie, X, E.D.P., (sub tipar), București, 1978.
13. ȚIF, LIVIU, *Probleme ale diagnostificării clasificării și selecției deficienților de auz*, în „Caiet de defectologie", 2, 1969, p. 45.
14. WEBER ROBERT E., *What are the Variant children*, în: „R. C. Orem (ed.) montessori and the Special child", New-York, 1969.
15. * * * *The Retarded Can Be Helped*, în „National Association for Retarded Children" (broșură).
16. * * * *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'education spéciale*, Paris, Unesco, 1973.

* După datele comunicate de GH. RADU și colab., el se ridică la 20% (9, p. 73).

** După datele noastre (11), el variază între 35—40%.

*** Investigație clinică de bază.

Tabelul nr- 1

DIAGNOSTICUL LA DEFICIENȚII AUDITIVI

Total lot	Tipul deficienței			Forma-natura deficienței	Grad decibeli	Resturi auz	Diagnostic etiologic	Nivelul dezvoltării limbajului	Diagnosticul dezvoltării fizice	Tulburări asociate			Diagnosticul dezvoltării mintale			QI	Indicații de protezare	Caz social	Fără diagnostic	Diagnostic orientativ (Deficient senzorial)
	Surditate sau surdo-mutitate	Hipoacuzie	Total							TC IPM	neuro psihice	Somatice	Total	Normală	Subnormală					
281	253	21	274	40	1	50	25	11	1	11	5	2	206	186	20	0	1	12	6	1
100%	90,0%	7,5%	97,5%	14,2%	0,3%	17,7%	8,8%	3,9%	0,3%	3,9%	1,7%	0,7%	73,3%	66,2%	7,1%	0	0,3%	4,2%	2,1%	0,3%

TC = tulburări de comportament
IPM = instabilitate psiho-motorie

Tabelul nr- 2

DIAGNOSTICUL LA DEFICIENȚII VIZUALI

Total lot	Tipul deficienței: Ambliopie / Cecitate	Gradul deficienței (acuitatea vizuală)	Forma-natura-deficienței (diagnostic clinic)	Etiologia afecțiunii vizuale	Debutul afecțiunii	Diagnosticul dezvoltării mintale	Tulburări asociate							Dinamica afecțiunii vizuale	Indicații și contraindicații	Mijloace de protezare optică	Distanța (în cm) activității vizuale	Diagnostic orientativ (Deficient senzorial)	Fără diagnostic clinic și sau funcțional
							Retard mintal	Psihice	Motorii neurologice	Limbaj	Auz	Somatice	Subdezv. fizică						
264	101	90	179	25	71	108	52	6	3	4	3	2	5	3	0	0	38	13	16
%	38,2%	34,1%	67,1%	9,4%	26,8%	40,8%	20,0%	2,2%	1,1%	1,5%	1,1%	0,6%	1,8%	1,1%	0	0	14,3%	4,8%	6,0%

Tabelul nr- 3

DIAGNOSTICUL LA DEFICIENȚII MINTAL

Total lot	Tipul deficienței	Gradul deficienței	Diagnostic etiologic		Tulburări asociate								Dezvoltare fizică subnormală	Intelect de limită	QI	Caz social	Fără diagnostic
			Total	Maladia Down	Psihice	TC	IPM	EPI	Motorii-neurologice	Limbaj	Senzo-riale	Soma-tice					
616	219	369	67	18	37	51	49	13	27	84	9	12	9	12	1	105	16
100%	35,5%	60,0%	10,8%	3%	6,0%	8,4%	7,9%	6,1%	4,3%	13,0%	1,4%	1,9%	1,4%	1,9%	0,1%	17,0%	2,6%

TC = tulburări de comportament
IPM = instabilitate psiho-motorie
EPI = epilepsie

CABINETUL DE ISTORIE CU FUNCȚIONALITATE MULTIPLĂ

Prof. CAROLINA ILICA Prof. MIRCEA N. POPA

Înțelegînd rolul aparte pe care-l are cunoașterea trecutului istoric în făurirea legăturilor sufletești între tînăra generație și pămîntul patriei, organizația de partid, conducerea școlii, întregu corp profesoral al liceului acordă atenția și importanța cuvenită studierii istoriei în școală. Pe linia acestei preocupări s-a înscris și realizarea cabinetului de istorie din liceu. Conceput pentru o funcționalitate multiplă, cabinetul a fost destinat desfășurării orelor de curs, activităților de informare politică, de învățămînt ideologic, activităților U.T.C., de pionieri și ale șoimilor patriei, informării și documentării politico-ideologice, de istorie și metodică, precum și ca loc de activitate a cercului de istorie, de confecționare și păstrare a mijloacelor de învățămînt și a colecțiilor muzeale ale școlii.

Pentru a răspunde funcționalității multiple a cabinetului, așezarea meselor a fost făcută în forma literei „U", cu deschidere spre peretele frontal. Astfel, se obțin avantajele „mesei rotunde" ce favorizează schimbul liber și direct de idei, descătușează pe elev de rigiditatea tradițională a clasei. În același timp, poziția elevilor în sală dă voie ca aceștia să beneficieze (în condiții optime și într-o atmosferă plăcută, cu o armonie de culori odihnitoare și antrenantă) de avantajele utilizării mijloacelor moderne de învățămînt și face posibilă prezența permanentă a profesorului în mijlocul elevilor. Așezarea dulapurilor pentru materiale în fața și sub nivelul meselor de lucru permite crearea unui spațiu larg de depozitare atît de necesar colecțiilor de care dispune cabinetul. Această așezare a mobilierului permite amplasarea în sală a unor mese-vitrină ce dau posibilitatea expunerii unora din materialele valoroase ale colecțiilor cabinetului.

O atenție deosebită s-a acordat și posibilităților de utilizare cît mai bună a mijloacelor de învățămînt moderne, dar și tradiționale. Cabinetul dispune de diaproiector, epiproiector, retroproiector, picup, casetofon, radioreceptor, televizor. Existența a două ecrane pentru proiecție face posibilă și folosirea simultană a mijloacelor vizuale. Numărul mare de diapozitive, diafilme, hărți, tablouri, fotografii, discuri și benzi magnetice oferă posibilitatea utilizării în activități diverse a mijloacelor moderne audio-vizuale. Amenajarea cabinetului permite obturarea rapidă a ferestrelor pentru a folosi, fără pauze supărătoare, mijloacele vizuale ce necesită o micșorare a luminozității sălii.

Dotarea cabinetului cu mijloacele moderne de învățămînt creează doar condiții propice ridicării nivelului instructiv-educativ. Factorul care le conferă viață și eficiență este profesorul. Munca în cabinet a obligat cadrele didactice să-și reevalueze întregul sistem de pregătire, să schimbe modalitatea de utilizare a metodelor de învățămînt. În ansamblu, crește ponderea metodelor active, se creează condiții pentru optimizarea metodelor tradiționale, există posibilitatea îmbinării lor cu rezultate superioare.

Cabinetul dispune de un punct de informare și documentare ce poate fi cercetat, atît de profesori, cît și de elevi. Fondul de cărți și reviste existent ajută la o pregătire superioară și la zi politico-ideologică, de specialitate și metodică. Punctul de informare este pus și la dispoziția altor profesori de istorie din oraș.

În cadrul cabinetului de istorie își desfășoară activitatea și cercul elevilor din liceu, cerc ce poartă numele eminentului dascăl, om de cultură și patriot arădean Alexandru Gavra. Aici elevii sînt îndrumați pe drumul cercetării științifice. Plini de dorința de a descifra tainele trecutului poporului român, ale meleagurilor natale, ei se îndreaptă spre izvorul istoriei : documentul, presa, materialul arheologic, amintirile participanților la evenimente de seamă ca cele de la 1918 sau 1944. A intrat în tradiția liceului ca în luna noiembrie a fiecărui an să fie organizată sesiunea de comunicări științifice a elevilor în cadrul căreia sînt prezentate în fața colegilor roadele muncii de un an. Unele din lucrările realizate văd lumina tiparului în revista liceului, „Tribuna elevilor".

Cercul de elevi şi-a adus o contribuţie însemnată la adunarea materialelor din colecţiile muzeale ale cabinetului. Astăzi cabinetul dispune de frumoase colecţii de etnografie, arheologie, numismatică, de documente, carte veche, manuale şcolare, materiale didactice. Întreţinerea, organizarea şi cercetarea acestor colecţii fac ca elevii să-şi formeze priceperi de muncă ştiinţifică, să înţeleagă mai profund istoria patriei, a învăţămîntului românesc, le întăresc încrederea în potenţele creatoare ale poporului român.

La cabinetul de istorie a liceului îşi are sediul şi îşi desfăşoară o parte din activităţi Societatea de istorie a elevilor din municipiul Arad, „Vasile Goldiş". Cadrul primitor pe care-l oferă cabinetul permite ca aici să aibă loc, în condiţii optime, unele din activităţile Filialei din Arad a Societăţii de ştiinţe istorice, cît şi ale Catedrei de istorie a profesorilor din municipiu. Activităţile metodice, de schimb de experienţă cu profesorii de la alte licee din judeţ fac ca acest cabinet să devină un centru de îndrumare metodică în predarea istoriei.

Prin organizarea cabinetului de istorie la Liceul pedagogic din Arad se asigură condiţii optime pentru realizarea unor lecţii atractive la un înalt nivel ştiinţific, cu un profund mesaj educativ. Astfel de lecţii realizate la un nivel superior în cabinet au fost, spre exemplu, şi cele referitoare la „Cucerirea independenţei de stat a României". Ele au arătat că, spre deosebire de lecţiile ţinute în clasa tradiţională, munca în cabinet măreşte posibilităţile de comunicare între elev şi profesor, între elev şi elev. Cadrul favorabil dialogului a făcut ca pe baza cunoştinţelor însuşite în lecţiile anterioare sau din lectura elevilor, printr-un schimb viu de idei, aceştia să poată preciza condiţiile interne şi externe ale luptei pentru independenţă. Proiecţia simultană cu mai multe aparate a permis ca elevii să înţeleagă mult mai clar desfăşurarea operaţiilor militare, eroismul ostaşilor români. Analiza imaginilor diapozitivelor s-a făcut concomitent cu prezentarea hărţilor şi schiţelor privind operaţiile militare de ansamblu, a bătăliilor de la Plevna, Rahova, Vidin.

Realizarea cabinetului a făcut posibilă crearea unui cadru afectiv favorabil. Elevul păşeşte aici pătruns de emoţia contactului cu trecutul, cu noile realizări ale prezentului, cu viitorul luminos al patriei. Cunoştinţele însuşite pe acest fond emoţional sînt mai trainice, influenţa lecţiei asupra elevilor, mai puternică. În aceleaşi lecţii, momentele de vîrf ale victoriilor de la Griviţa şi Smîrdan au fost punctate de audierea unor versuri închinate evenimentului şi apoi a unei părţi din „Imnul eroilor", creîndu-se o atmosferă de puternică trăire afectivă. Pentru a potenţa valenţele educative au fost proiectate şi diapozitivele realizate de către elevi în timpul excursiei făcute pe urmele eroilor de la 1877. Informaţiile culese de către elevi în timpul acestei excursii şi-au găsit locul potrivit în economia lecţiilor, angajînd plenar pe elevi cu mintea dar mai ales cu sufletul. Prin folosirea unor fragmente semnificative din cărţile aflate în colecţia cabinetului în prezentarea unor momente hotărîtoare din anii 1877—1878, elevii s-au apropiat şi mai mult de cei ce şi-au jertfit viaţa în crîncena încleştare. Citind filele îngălbenite ale cărţii scrise chiar în anii războiului, de A. P. Alessi şi M. Popu „Rezbelulu Orientale", apărută în anul 1879, vocea elevului tremura, colegii trăiau momente de înălţare sufletească. Sentimentul de patriotism fierbinte a fost întărit în contactul cu minunatele pagini ale lui G. Coşbuc din „Războiul nostru pentru neatîrnare".

Cabinetul îşi dovedeşte superioritatea şi în ceea ce priveşte posibilitatea de alegere a unor structuri de lecţii mai eficiente. Munca în cabinet îl obligă pe profesor să folosească în mod frecvent lecţia cu structură flexibilă. În multe cazuri, verificarea cunoştinţelor a fost făcută prin raportarea cunoştinţelor noi la cele anterioare pe tot parcursul lecţiei sau în momente diferite ale acesteia. În acest fel elevii şi-au valorificat cunoştinţele vechi în contact cu elemente noi, fapt ce le-a solicitat gîndirea şi creativitatea. Contactul elevilor cu materialul nou, prelucrarea şi aprofundarea acestuia s-a realizat pe căi multiple, în tot timpul lecţiei. Activitatea în cabinet angajează plenar elevul în dobîndirea cunoştinţelor noi. Posibilităţile diverse de muncă fac ca sistematizarea şi consolidarea cunoştinţelor să nu se facă în mod obligatoriu la sfîrşitul lecţiei sub forma unei repetări a materialului studiat, ci ele se inserează în lecţie în mod firesc la timpul şi la locul potrivit.

În cadrul Liceului pedagogic din Arad un loc important în ocupă activitatea de practică pedagogică a elevilor. Şi în acest sens cabinetul răspunde exigenţelor. Aici elevii practicanţi găsesc sprijinul şi sfatul profesorilor metodişti, au la dispoziţie materialul bibliografic necesar pregătirii lecţiilor, variate mijloace de învăţămînt ce pot fi utilizate, atît în lecţiile ţinute în clasă, cît şi în cabinet. Desfăşurarea unor lecţii sau activităţi ale şoimilor patriei sau ale pionierilor sporesc valenţele educative ale acestora. Astfel, cabinetul ridică pregătirea specifică a elevilor pentru viitoarea lor profesiune.

Răspunzînd exigenţelor de perfecţionare a învăţămîntului contemporan, munca în cabinet contribuie la ridicarea la un nivel superior a activităţii educative şi instructive din şcoală.

Sistemul de perfecţionare în concordanţă cu caracterul dinamic al învăţămîntului

Prof. ION MATEESCU, directorul Liceului de matematică-fizică Slatina
Prof. LAURENŢIU ANTON

Activitatea de la catedră confirmă fără alte demonstraţii că permanenta noastră perfecţionare este o condiţie sine qua non a realizării integrale şi la un nivel superior a sarcinilor complexe ce revin şcolii în procesul edificării noii societăţi.

Acest imperativ este formulat astfel de secretarul general al partidului nostru: „Fiecare educator, învăţător şi profesor din întregul sistem de învăţămînt trebuie să fie atît un bun specialist în domeniul său, cît şi un bun educator comunist. Numai îmbinînd aceste două calităţi, cadrele didactice îşi vor putea îndeplini în bune condiţii sarcina de înaltă responsabilitate şi onoare pe care o au în formarea tinerei generaţii".

Rezultă aşadar necesitatea obiectivă a autoperfecţionării, autodepăşirii şi integrării totale a profesorului în cerinţele impuse de explozia revoluţiei din ştiinţă şi tehnică.

Se pune problema: este satisfăcător stadiul actual al perfecţionării sale? Este înarmat profesorul, învăţătorul cu tezele majore ale psihologiei şi pedagogiei moderne? Este edificat profesorul pe deplin asupra modalităţilor cardinale de lucru, vehiculate în pedagogia modernă?

Aceste probleme au făcut obiectul multor dezbateri iniţiate în mod salutar de „Revista de pedagogie" *. În materialele publicate s-au formulat opinii constructive, au fost făcute propuneri privind perfecţionarea noastră, propuneri izvorîte din activitatea concretă, deci corespunzătoare interesului celor ce beneficiază de această activitate.

Surprinzător este însă că nimic nu s-a iniţiat pînă acum în această direcţie, care să arate o înnoire, o restructurare, o reconsiderare a sistemului de perfecţionare, corespunzător caracterului dinamic al învăţămîntului, în concordanţă cu modernizarea procesului de învăţămînt.

În acest spirit vom încerca să formulăm cîteva propuneri izvorîte din activitatea noastră de la catedră.

Pentru ca întreaga activitate de perfecţionare a cadrelor didactice să fie eficentă, în sensul ridicării calităţii procesului instructiv-educativ, ea **trebuie să fie concepută într-un sistem cu caracter permanent.** Înţelegem această idee în sensul că în sistemul de perfecţionare trebuie inclusă şi pregătirea din liceele pedagogice şi universitate a viitoarelor cadre didactice. Aceasta presupune reconsiderarea concepţiei asupra pregătirii pedagogice, psihologice şi metodice a studenţilor din facultăţile ce pregătesc cadre didactice. Baza pregătirii ştiinţifice, pedagogice şi psihologice se pune în anii de studii. Dar nu numai atît. Aici trebuie să li se formeze conştiinţa şi mîndria de a fi educator. Este după părerea noastră elementul determinant al activităţii educative ce trebuie să se desfăşoare în liceele şi facultăţile cu acest profil.

Formarea şi dezvoltarea sentimentului de dragoste faţă de copii, faţă de profesiunea aleasă, este mobilul esenţial al întregii munci de pregătire a viitorilor învăţători şi profesori.

Facem aceste aprecieri deoarece am întîlnit în activitatea şcolară absolvenţi ai unor facultăţi care s-au integrat mai greu în climatul de cerinţe şi exigenţe al învăţămîntului contemporan. Se observă că nu toţi profesorii au fost pregătiţi suficient pentru ceea ce se cere unui cadru didactic în etapa actuală şi de perspectivă. Pregătirea superioară de specialitate este numai o latură a pregătirii multilaterale a oricărui cadru didactic, indiferent de specialitate. Se impune la acelaşi nivel pregătirea psihopedagogică, cu cele mai noi informaţii în ceea ce priveşte modernizarea procesului instructiv-educativ în toată complexitatea lui, pregătirea viitorului învăţător şi profesor pentru activitatea din cadrul organizaţiilor de tineret, pentru activitatea cultural-educativă de masă, în spiritul îndrumărilor şi sarcinilor trasate de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretar general al

* Vezi: „Revista de pedagogie" nr. 12/1975, 1,2,3,4,5/1976, 1,4,5/1978

P.C.R. la Conferința președinților consiliilor populare din martie 1978.

Considerăm că prima etapă și poate cea mai importantă pentru activitatea viitoare de perfecționare continuă și superioară o constituie cea din liceele pedagogice și facultăți, în sensul formării unei concepții, unui stil de muncă, unei atitudini serioase despre misiunea și rolul educatorului în societatea socialistă multilateral dezvoltată. Aici se conturează trăsăturile viitorului intelectual în toată complexitatea lui.

Prin activitatea în sălile de curs, seminarii, laboratoare, cabinete, în practica pedagogică, viitorul profesor și învățător trebuie să înțeleagă că studiul lui nu se va încheia odată cu luarea diplomei, că i se cere să învețe încă, să fie la curent cu tot ce e nou.

Trebuie să înțeleagă de asemenea că pregătindu-și fiecare lecție, consultă nu numai programa și manualul, ci și cărțile nou apărute, ultimele numere ale revistelor din domeniul specialității lui etc.

Din anii de studiu să se imprime ideea că și după absolvirea facultății trebuie să facă eforturi pentru a nu rămîne în urma vieții, pentru a ține pasul cu noile ei cuceriri, spre a-i putea forma pe elevi în spiritul cerințelor noi. A ignora necesitatea studiului individual înseamnă să-ți semnezi singur certificatul de pedagog rămas în urmă, aflat la periferia vieții. Cum se explică altfel, decît lipsă de interes pentru propria pregătire după absolvirea facultății cînd sînt respinși la examenul de definitivare în învățămînt învățători și profesori care au absolvit examenele din facultăți cu note bune și foarte bune ?

Se impune meditației modul de organizare și desfășurare a practicii pedagogice a viitorilor învățători și profesori. Așa cum viitorii ingineri sînt legați de uzină, sînt integrați în toate problemele colectivelor de muncitori, așa și viitorii învățători și profesori să fie integrați încă din anii de studiu în problemele școlii, ale organizației de tineret, în viața cultural-obștească a satului.

Pentru a trezi interesul, pasiunea viitoarelor cadre didactice pentru cercetarea unor aspecte din activitatea școlară, **practica pedagogică să se încheie cu o lucrare de cercetare, ce ar urma să fie prezentată la examenul de diplomă.**

Considerăm că din acest punct de vedere învățămîntul universitar ce pregătește cadre didactice și chiar cel liceal de specialitate a rămas în urma învățămîntului liceal și superior tehnic.

Așa se explică de ce organele de îndrumare și control sesizează că suflul nou al modernizării procesului de învățămînt, impus de comanda socială a epocii, se face puțin simțit, chiar la noii absolvenți de facultăți și licee pedagogice, tocmai acolo unde ar trebui să se manifeste plenar.

De aceea, considerăm că perfecționarea, sau mai bine-zis pasiunea pentru continuarea perfecționării, în sensul cel mai exact al cuvîntului, să înceapă cu „începutul", adică acolo și atunci cînd se pune temelia viitorului specialist și pedagog.

Ca formă de perfecționare instituționalizată este participarea tuturor cadrelor didactice la cursurile de reciclare din 5 în 5 ani. Acestea asigură, sau mai bine zis ar trebui să asigure, „aducerea la zi" a educatoarelor, învățătorilor și profesorilor cu ultimile noutăți în domeniul specialității, al psihologiei pedagogiei și metodicii predării.

Am subliniat această idee, deoarece așa cum sînt organizate și se desfășoară actualmente cursurile de perfecționare, nu întotdeauna acestea reușesc să realizeze această sarcină impusă de creșterea rapidă a numărului de informații, de caracterul dinamic al învățămîntului nostru.

Organizarea și planificarea activității cursurilor de perfecționare de către catedre de specialitate ale Institutelor de perfecționare nu pleacă de la o cunoaștere adîncă a realității, a gradului de pregătire și informare a învățătorilor și profesorilor, fapt ce duce uneori la formalism, ilustrat prin prezentarea de prelegeri ce nu interesează pe participanți. Cui mai poate trezi interes o temă deja abordată nu de mult în amfiteatrul sau în sala de seminar a Universității ?

Cursurile de perfecționare trebuie concepute, așa cum subliniam mai sus, nu numai ca o împrospătare în mod periodic a cunoștințelor, ci **în primul rînd pentru menținerea întregului personal didactic în „actualitate", pentru stimularea interesului de a fi la „zi" cu tot ceea ce este nou în domeniul specialității, al metodicii, al pedagogiei, printr-un permanent studiu individual.**

Ce se impune ? Pentru a cunoaște care este interesul educatoarelor, învățătorilor și profesorilor, ce aspecte îi interesează, **să se ceară prin inspectoratele școlare județene, propuneri de teme și probleme, ce ar urma să facă obiectul unor ample dezbateri la cursurile de perfecționare.** Aceste teme centralizate și selectate de lectorii Institutului de perfecționare, însoțite de o bibliografie, să fie comunicate tuturor cadrelor didactice, pe specialități. **Fiecare cadru didactic are obligația să urmărească prin studiul individual temele puse în discuție, asigurînd astfel cursurilor de perfecționare un caracter de vie dezbatere și un fructuos schimb de experiență.**

Considerăm că potențialul creator al cadrelor didactice, inovația și spiritul aplicativ, ca și atitudinea lor participativă la rezolvarea unor aspecte dificile din activitatea instructiv-educativă s-ar putea pune mai bine în valoare dacă la

cursurile de perfecționare interesul lor ar fi stimulat.

Activitatea Institutului de perfecționare și a filialelor acestuia ar putea fi ajutată **prin formarea unui colectiv obștesc format din profesori de specialitate din licee.** Facem această propunere deoarece în multe licee sînt profesori cu o foarte bună pregătire politico-ideologică, profesională și metodică, cu preocupări științifice cu rezultate deosebite la clasă. Realizarea acestei propuneri ar aduce acel suflu de directă comunicare dintre participanți și lector, avînd ca notă comună activitatea cu elevii, aceleași dificultăți ce trebuie rezolvate, același scop: pregătirea multilaterală a tineretului.

S-ar realiza și în activitatea de perfecționare „Reconsiderarea raportului profesor, învățător-lector, conferențiar universitar", s-ar realiza **activități bazate pe dezbateri vii, izvorîte din activitatea concretă de la clasă, activități dictate de interesul pentru creșterea calității actului de predare-învățare.**

Drumul profesorului spre autocultivare spre o mai rațională organizare a timpului destinat cercetării creatoare în domeniul pedagogiei și al specialității sale este barat deseori de modul improvizat sau insuficient organizat al ședințelor din cadrul colectivelor școlare — să ne referim numai la acestea: consilii profesorale, ședința de catedră, comisia diriginților etc.

Eficiența unei ședințe este determinată atît de pregătirea celui ce o conduce cît și a celor care participă. Temeinica pregătire în vederea soluționării unor probleme ce se confruntă în aceste ședințe presupune un minimum de timp. Or, în practica actuală, în timp de o lună, se cere să se desfășoare obligatoriu, în afara altor ședințe și activități, o ședință de catedră, o ședință a comisiei metodice a diriginților cu temă, iar trimestrial în afara acestora — consiliul pedagogic, cercul pedagogic cu alte teme — program ce nu poate fi realizat în mod satisfăcător, din lipsă de timp, sub aspectul documentării științifice, al cunoașterii profunde a realităților cuprinse în dezbateri. În aceste condiții se prezintă materiale improvizate, fără o informare largă și temeinică, participarea la dezbateri este lipsită de interes, iar activitatea devine un act formal.

Temele puse în dezbaterea consiliului profesoral, a colectivelor de catedră, a comisiei metodică a diriginților să fie urmărite în timp, să se facă aprecieri asupra rezultatelor obținute în activitatea de la clasă. Directorul școlii, responsabilul colectivului de catedră să stabilească pentru fiecare temă planul de dezbatere, bibliografia și să urmărească periodic cum se angajează fiecare învățător și profesor în activitatea de perfecționare.

Directorul este dator, de asemenea, **să urmărească finalizarea concluziilor și propunerilor făcute de profesori în ședințele de catedră sau consiliul profesoral.** Expresia muncii colective, activitatea consiliului profesoral trebuie să fie îndrumată de director. Din păcate nu toți directorii studiază amănunțit problemele puse în discuția consiliului, nu toți urmăresc în prealabil „pe viu", în activitatea instructiv-educativă a școlii, problema respectivă. Așa se face că dezbaterile capătă adesea un caracter monoton, se discută din aduceri aminte, se fac aprecieri lipsite de o fundamentare științifică, nu se poate ajunge la concluzii și generalizări.

Demn de reținut este faptul de a avea în vedere că **activitatea consiliilor profesorale și a colectivelor de catedră este prima și cea mai importantă etapă de formare a deprinderilor învățătorilor și profesorilor pentru studierea unui fenomen pedagogic,** locul unde aceștia își pot verifica posibilitățile intelectuale, își formulează primele obsvervații și puncte de vedere, are loc cea dintîi confruntare a celui angajat în cercetare cu un auditoriu competent. Din activitatea din școală se pot selecta cele mai bune materiale care exprimă idei îndrăznețe, novatoare, pentru consfătuirile anuale ale cadrelor didactice, pentru sesiunile de referate și comunicări, pentru lucrările de grad.

Pentru materializarea acestor idei, **propunem ca ședințele cu temă ale catedrelor pe specialități, comisiei diriginților, consiliului profesoral să se desfășoare trimestrial.**

Am formulat cîteva opinii cu privire la modul de organizare și desfășurare a activității de perfecționare a învățătorilor și profesorilor, pornind de la constatarea că unele practici au rămas în urmă față de multiplele înnoiri din celelalte sectoare ale vieții școlare și că **nu numărul activităților exprimă preocuparea pentru perfecționare, ci în primul rînd calitatea lor,** interesul și pasiunea pentru autoperfecționarea și autodepășire a fiecărui slujitor al școlii.

Îmbunătățirea actualului sistem al gradelor didactice

Prof. RODICA DRAGU
Inspectoratul școlar al județului Prahova

Gradele didactice — una din formele instituționalizate ale perfecționării — considerate, pe drept cuvînt, expresia ten-

dinței educatorilor spre perfecționare, spre o nouă calitate în domeniul formării generațiilor de elevi —, se bucură de întreaga atenție a tuturor cadrelor didactice.

Dînd aprecierea cuvenită recentelor măsuri luate de conducerea M.E.Î. pentru îmbunătățirea sistemului gradelor didactice, considerăm însă ca binevenite propunerile, sugestiile, opiniile celor care, pe baza experienței didactice și analizei realităților școlare, vin cu noi puncte de vedere, menite a contribui, în continuare, la îmbunătățirea actualului sistem, la ceea ce se poate numi perfecționarea perfecționării *.

Acesta este și sensul în care dorim a fi încadrate sugestiile, propunerile cuprinse în intervenția noastră.

Considerînd că pregătirea pentru obținerea definitivării în învățămînt și a gradelor didactice II și I are o deosebită importanță, credem că, atît din punctul de vedere al organizării cît și al conținutului, **actualul sistem este susceptibil de îmbunătățiri.**

Astfel, în momentul de față, cursurile de pregătire au încă un caracter predominant teoretic, accentuat și de faptul că se țin în perioada vacanțelor, cînd nu se poate realiza participarea la lecții și alte activități practice cu elevii.

Apreciem că s-ar asigura în mult mai mare măsură caracterul necesar, practic-aplicativ al acestor cursuri de pregătire, dacă ar fi desfășurate **pe tot parcursul anului, într-o zi pe săptămînă — ziua metodică pe specialități** — la nivelul județelor, în condițiile creșterii rolului C.C.D. și cu aportul unor cadre didactice ale universităților și ale I.C.P.P.D.

În acest sens, propunem ca **cele mai bune catedre de specialitate din liceele orașelor reședință de județ, să fie învestite cu rolul de „catedre de aplicație"** ale C.C.D., **la nivelul cărora să se organizeze atît pregătirea pentru grade, cît și perfecționarea, pe specialități.** Ar urma, desigur, ca în liceele în care se vor realiza lecțiile practice în zilele metodice, să se organizeze lecții la cît mai multe clase, pentru ca asistența să poată fi realizată pe grupe mai mici de participanți, pentru a nu altera prea mult condițiile naturale ale desfășurării procesului instructiv-educativ. Cursurile teoretice, în cadrul cărora ar trebui să crească ponderea temelor din domeniul psihologiei copilului, al psihologiei învățării și al metodicilor diferitelor discipline de învățămînt — mai ales în aceleași zile cu acțiunile practice, la C.C.D., fie într-o a doua etapă, în vacanțe, la nivel central.

De asemenea, în cadrul cursurilor de perfecționare și de pregătire pentru grade, la disciplinele cu caracter experimental, **ar fi util să crească ponderea lucrărilor de laborator și de teren.**

În ceea ce privește conținutul activităților necesare pentru obținerea gradelor didactice, propunerile noastre de îmbunătățire a actualului sistem au în vedere următoarele :

1. **Creșterea ponderii inspecției speciale,** care, efectuată în condițiile unei exigențe sporite, poate conduce la cunoașterea posibilităților reale, a calităților pedagogice ale candidatului. În acest scop, considerăm necesar ca, atît în cazul inspecției pentru obținerea gradelor, cît și al celei pentru definitivare, **să se instituie 4 activități practice,** din care 3 să fie lecții, iar una să fie oră de informare politică, de dirigenție sau o activitate în afară de clasă (meditații, consultații, cercuri pe obiecte, învățămînt prelungit etc.).

2. În cadrul inspecției, **accentul să se pună pe eficiența activității cadrului didactic,** reflectată în nivelul de pregătire a elevilor. Pentru asigurarea obiectivității aprecierii și pentru depistarea progresului real al colectivelor de elevi pregătite de candidatul respectiv, să se introducă **testarea** obligatorie, **periodică** (la început și sfîrșit de trimestru), sub îndrumarea și controlul conducerii școlii, iar rezultatele acestor testări să se analizeze în comparație cu rezultatele obținute de elevi la sondajul realizat în cadrul inspecției.

3. Pentru obținerea gradului didactic II, să se stabilească, de la începutul anului școlar, o temă de cercetare pedagogică, metodică, ale cărei rezultate să fie prezentate în cadrul examenului, fie oral, fie în cadrul unei lucrări de sinteză (care să cuprindă doar problematica cercetării, metodologia folosită și concluziile la care s-a ajuns). De aceea, considerăm necesar ca, **în cadrul cursurilor de pregătire pentru gradul II, să se abordeze și probleme privind metodologia cercetării pedagogice.**

4. **Subiectele cuprinse în biletele examenului de gradul II să fie tratate atît din punctul de vedere al specialității, cît și cel metodic,** ceea ce ar implica sincronizarea temelor din programele pentru examen, cu cele din programele învățămîntului gimnazial și liceal. În acest fel, s-ar realiza și o mai strînsă legătură între specialitate și abordarea metodică a problemelor acesteia, aspect deosebit de important pentru un cadru didactic, care nu trebuie numai să stăpînească temeinic specialitatea, ci trebuie să și reușească să-i sprijine eficient pe elevi să înțeleagă și să-și însușească cunoștințele respective.

5. Considerăm că **examenul de „Socialism științific" este necesar a fi introdus și în cadrul probelor pentru obținerea definitivării de către educatoare,** că la

* Vezi: Gradele didactice și perfecționarea procesului de învățămînt, „Revista de pedagogie" nr. 1,4,5/1978.

toate celelalte categorii de cadre didactice.

În legătură cu aprecierea nivelului de pregătire al candidaților, optăm pentru renunțarea la prea marea diversitate actuală (note, calificative, „admis-respins") și pentru stabilirea unui sistem unic, notele, pentru ambele grade didactice, și pentru definitivat. De asemenea, pentru sporirea caracterului stimulativ, apreciem că ar fi necesar ca, **la toate gradele, să se alcătuiască o medie, rezultată din notele de la inspecție, de la lucrare și de la celelalte examene.**

O problemă importantă, asupra căreia dorim să deschidem discuția prin intervenția noastră, este situația celor cărora, nereușind să obțină definitivarea în cele trei sesiuni stabilite de statut, li se desface contractul de muncă. Considerăm că **infirmarea calificării,** ce se practică numai în sistemul învățămîntului, **nu este o măsură corespunzătoare.** Desigur, nu optăm pentru menținerea în rîndul educatorilor a cadrelor fără pregătirea și calitățile necesare bunului mers al învățămîntului, dar, apreciem că mult mai eficient și mai corect ar fi ca, în instituțiile care pregătesc cadre didactice (liceele pedagogice, universitățile) **să se instituie o mai severă testare a calităților indispensabile unui educator,** iar cei ce nu corespund să fie îndrumați către alte sectoare de activitate.

Viața științifică pedagogică

COLOCVIUL PE TEMA „ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN TRANSFORMARE ÎN R. S. ROMÂNIA și R. F. GERMANIA"

La inițiativa Institutului de științe pedagogice a Universității Renane „Friedrich Wilhelm" din Bonn s-a organizat în perioada 7—14 mai 1978, în cadrul cercului academic de studii româno-vest-germane, un colocviu bilateral privind învățămîntul în transformare în cele două țări. La reuniune au luat parte experți din instituțiile de învățămînt și cercetare din cele două țări. Din R. S. România a participat o delegație formată din : conf. univ. **Virgiliu Radulian,** rector al I.C.P.P.D. și director al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice — conducătorul delegației, conf. univ. dr. **Ioan Cerghit** de la Universitatea din București, prof. **Hermann Schmidt** — inspector general adjunct al Inspectoratului școlar județean Sibiu, prof. dr. **Vasile Curticăpeanu** — atașat cultural la Ambasada R. S. România din Bonn și prof. dr. **Iosif Antohi** — profesor detașat la Universitatea din Bonn.

Reuniunea a fost inaugurată prin salutul rectorului Universității din Bonn, urmat de cuvîntul ambasadorului **Ion Morega,** de prezentarea mesajului tovarășei ministru **Suzana Gâdea** și de expunerea directorului Institutului de științe pedagogice al Universității din Bonn, prof. dr. **Erich Geissler.**

În cadrul acestor intervenții s-a subliniat faptul că cercul academic de studii româno-vest-germane este cel dintîi de acest gen organizat la Universitatea din Bonn, iar reuniunea — prima manifestare oficială comună, rezultat al unui șir de manifestări și acțiuni bilaterale din ultimii ani — prilejuiește un larg schimb de opinii, creînd totodată premisele unei colaborări multilaterale și de lungă durată între oamenii de știință și din învățămînt din cele două țări. Cu mult interes a fost primit mesajul ministrului educației și învățămîntului din R. S. România, în mod deosebit ideea înscrierii acestei manifestări în politica de colaborare stabilită de președinții celor două țări, în spiritul documentelor Conferinței de la Helsinki. Aceste idei au fost preluate și în presa vest-germană (Bonner Stadtanzeiger din 9 mai a.c.), ca și în știrile transmise la posturile de radio.

— *urmare din pagina 32* —

monopolizează instituțiile folosind și școala în calitate de mijloc de întărire a inegalității sociale. Politica antipopulară a cercurilor burgheze promovează segregația intelectuală în interesele monopolurilor și ascund cauzele sociale care fac imposibilă dezvoltarea multilaterală a personalității, reprezentînd o frînă în calea progresului social. În paginile revistei este redată lupta forțelor progresiste din aceste țări pentru drepturi egale la învățătură și cultură. O atenție deosebită se acordă activității ideologico-politice, teoretice și metodologice a partidelor comuniste în domeniul pedagogiei și activității concrete cu masele largi de cadre didactice.

Prezentarea sistematică a succeselor obținute de pedagogia și școala din țările socialiste a devenit o tradiție, reprezentînd un valoros schimb de experiență și realizează, totodată, superioritatea orînduirii socialiste, caracterul ei revoluționar și în domeniul educării tinerei generații (vezi nr. 1, 2, 4, 9, 12).

Închidem succinta prezentare a tematicii revistei „Sovietskaia Pedagogika" pe anul 1977 — an ce a coincis cu cea de-a 40-a aniversare de la apariția sa — cu convingerea, că a conturat cititorului român o imagine reală despre contribuția valoroasă a acestei prestigioase publicații la orientarea și dezvoltarea pedagogiei și școlii sovietice.

Conf. univ. dr.
Steliana Năstăsescu-Cruceru

Programul reuniunii a cuprins dezbateri pe marginea următoarelor referate : „Învățământul din R. S. România" prezentat de conducătorul delegației române în numele ministrului educației și învățământului din R. S. România ; „Egalizarea șanselor în sistemul de învățământ" prezentat de prof. **H. Kerner**, director general în Ministerul Federal al Învățământului și Științei (R. F. Germania) și prof. univ. dr. **Erich Geissler**, prof. univ. dr. **Iosif Antohi**, conf. univ. **Virgiliu Radulian**, prof. **Hermann Schmidt** și prof. univ. dr. **Vasile Curticăpeanu** ; „Structura învățământului din cele două țări", prezentat de prof. dr. **Philipp Eggers** și conf. univ. **Virgiliu Radulian** ; „Universitatea în transformare" prezentat de prof. dr. **Frantz Steinbacher**, prof. dr. **Egli**, fost rector al Universității din Bonn, prof. univ. dr. **Vasile Curticăpeanu**, conf. univ. dr. **Ioan Cerghit** și prof. univ. dr. **Iosif Antohi** ; „Învățământul gimnazial și liceal", prezentat de directorul Liceului „Beethoven", prof. dr. **M. Seidler**, prof. **Yung** — Directorul Seminarului pedagogic din Bonn, prof. **Hermann Schmidt**, inspector general adjunct Sibiu ; „Formarea și perfecționarea cadrelor", prezentat de consilierul ministrului (R. F. Germania) dr. **Egbert Höflrich** și conf. univ. **Virgiliu Radulian** ; „Învățământul profesional și pregătirea forței de muncă", prezentat de prof. dr. **Ude Müllges**, de la Institutul tehnic superior din Aachen și conf. univ. dr. **Ioan Cerghit.**

În cadrul dezbaterilor au participat, în funcție de temele programate, specialiști și cadre de conducere din ministere ale landurilor și federal, din diferite centre universitare (Aachen, Düsseldorf, Reutlingen), inspectori școlari, directori de școli. Au fost organizate vizite de studiu la Liceul „Beethoven" din Bonn, la centrul profesional și tehnic al orașului Bonn, la școala generală și grădinița din cartierul Rheinallee. Delegația a fost primită, de asemenea, la Ministerul învățământului și științei de directorul general dr. Rollors, șef al departamentului organizarea învățământului federal și de principalii săi colaboratori. A fost organizată, de asemenea, o întîlnire cu delegația asociației studențești A.S.T.A. a Universității din Bonn.

Discuțiile purtate și vizitele în diferite instituții de învățămînt au prilejuit cunoașterea reciprocă a principalelor probleme și preocupări în dezvoltarea învățământului din cele două țări, creînd un cadru larg de schimb de experiență și de identificare a unor probleme de studiu în viitor.

Participanții la dezbateri au subliniat aprecierea de care se bucură politica externă a statului nostru, precum și contribuția personală a Președintelui R. S. România, tovarășul Nicolae Ceaușescu, printr-o politică clarvăzătoare, demnă și curajoasă și afirmarea sa pe plan internațional, la promovarea principiilor independenței și suveranității naționale, la statornicirea unei politici de pace și colaborare între popoare.

Această manifestare a contribuit la cunoașterea mai exactă a realităților din domeniul învățământului și științei educației din cele două țări, la dezvoltarea interesului pentru o cooperare bilaterală, permanentă și rodnică între oamenii de știință și de învățământ din R. S. România și R. F. Germania.

S-au purtat discuții cu conducerea Institutului de științe pedagogice și a cercului academic pentru studii româno-vest-germane în domeniul învățământului, educației și culturii privind perspectiva activității comune în viitor. S-a convenit asupra : organizării unor manifestări științifice comune (simpozioane, colocvii, conferințe) pentru dezbaterea unor probleme actuale din domeniul pedagogiei, educației și culturii din cele două țări ; organizării de vizite pe bază de reciprocitate între oameni de știință, profesori și grupuri de studenți ; editării în comun a unor publicații, monografii, volume de studii, articole, recenzii ; schimbul de publicații de specialitate în cadrul cercului, prin biblioteci și centre de documentare. Printre manifestările ce urmează a fi organizate într-o perioadă apropiată este și pregătirea și desfășurarea următoarei reuniuni a cercului în R. S. România (în cursul anului 1979).

D. Soare

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire\Contents\Содержание nr. 6/1978

* * * Une brillante mission de paix et de collaboration internationale • **Vasile Netea :** Le caractère unitaire de la Révolution de 1848 • **Călin Marin :** La dimension et la structure de l'éducation politique • **Lucia Petroman, Pavel Petroman :** Les aspects éducatifs du festival national „Le Chant de la Roumanie" • **Ion Borca, Ion Mitrache, Constantin Pîrvu :** L'enseignement mathématique en accord avec le développement de la science et de la technique • **Iulian Chelu :** Le passage vers une nouvelle qualité dans l'apprentissage de la physique • **Demetra Preoteasa, Veronica Ferarini :** Accentuer le caractère pratique applicatif de l'enseignement de la chimie • **Melania Rădulescu, Elisabeta Constantinescu :** Une conception unitaire dans l'étude de l'enseignement de la biologie • **V. Onofrei, O. Mîndruț, A. Costa :** L'accoroissement de l'efficience de l'enseignement de la géographie • **Mircea Vlăduț :** La préparation technique et pratique, composante de l'instruction et de l'éducation des élèves. • **Iuliu Ferenczi, Atila Horvath :** L'efficience des modèles dans l'accroissement de l'activité des élèves • **Ileana Rus :** L'équation trigonométrique enseignée par la découverte et la problématisation dans le cadre de l'instruction programmée • **Patița Silvesetru :** Le bricolage et ses valences pédagogiques • **Octavian Oprică :** Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire • **Elena Martha Stoiciu, Florin Barbu :** Le dépistage et l'orientation des enfants à déficit sensoriel et mental • **Aurelia Profeta, Florica Glod :** Le perfectionnement de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire • **Carolina Ilica, Mircea N. Popa :** La salle pour l'étude de l'histoire et ses fonctins multiples • **Ion Mateescu, Laurențiu Anton :** Un système de perfectionnement en concordance avec le caractère dynamique de la l'enseignement • **Rodica Drăgan :** L'amélioration du système actuel de grades didactiques.

* * * A Brilliant Mission of International Peace and Collaboration • **Vasile Netea:** The Unitary Character of the 1848 Revolution • **Călin Marin :** The Dimension and the Structure of Political Education • **Lucia Petroman, Pavel Petroman :** The Education al Features of the National Festival "The Song of Romania" • **Ioan Borca, Ion Mitrache, Constantin Pîrvu :** A Mathematical Teaching in keeping with the Scientific and Technical Development • **Iulian Chelu :** The Passage to a Higher Quality in the Teaching of Physics • **Demetra Preoteasa, Veronica Ferarini :** Stressing the Practical and Applied Character of the Study of Chemistry • **Melania Rădulescu, Elisabeta Constantinescu :** A unitary Conception in Studying the Teaching of Biology • **V. Onofrei, O. Mîndruț, A. Costa :** A More Efficient Teaching of Geography • **Mircea Vlăduț :** The Technical and Practical Training, a Component of School Education • **Iulian Ferenczi, Atila Hovarth :** The Efficiency of Models in Increasing the Pupils' Activity • **Ileana Rus :** The Trigonometric Equation Taught by Discovery and Problem-Solving in the Frame of Programmed Instruction • **Patița Silvestru :** The Objectives of Foreign Languages Learning during Primary Education • **Elena Martha Stoiciu, Florin Barbu :** The Tracing and Counseling of Children with Sensory and Mental Deprivations • **Aurelia Profeta, Florica God :** The Improvement of the Teaching of Mathematics in Primary Schools • **Carolina Ilica, Mircea N. Popa :** The History Classroom with Multiple Functions • **Ion Mateescu, Laurențiu Anton :** A Teacher Improvement System in Keeping with the Dynamic Character of Education • **Rodica Drăgan :** The Improvement of the Present System of Teacher Degrees.

*** *Блестящее послание мира и международного сотрудничества* • ВАСИЛЕ НЕТЯ, Унитарный характер Революции 1848-ого года • КЭЛИН МАРИН, Размер и структура политического воспитания • ЛУЧИЯ ПЕТРОМАН и ПАВЕЛ ПЕТРОМАН, Воспитательные валентности национального праздника „Воспевание Румынии" • И. БЕРКА, И. МИТРАКЕ, К. ПЫРВУ, Математическое обучение в ногу с развитием науки и техники • И. КЕЛУ, К высшему качеству обучения физики • Д. ПРЕОТЯСА, В. ФЕРАРИНИ, Усиление практического применительного характера преподавания химии • М. РЭДУЛЕСКУ, Е. КОНСТАНТИНЕСКУ, Унитарная в преподавании Биологи • М. ВЛЭДУЦ, Технико-практическая подготовка, составная часть процесса инструкции и воспитания учеников • И. ФЕРЕНЦИ, А. ХОРВАТ, Эффективность моделирования в активизации учеников • И. РУС, Тригонометрическое уравнение через раскрытие и проблематизацию в рамке программированной инструкции • П. СИЛВЕСТРУ, Бриколаж и свои педагогические валентности О. ОПРИКЭ× Цели обучения иностранных языков в начальном цикле • Е.М. СТОЙЧУ, Ф. БАРБУ, Нахождение и ориентации сензорноумственно деффективных детей • А. ПРОФЕТА, Ф. ГЛОД, Усовершенствование преподавания математики в начальной школе • К. ИЛИКА, М. Н. ПОПА, Кабинет истории со множественной функциональностью • И. МАТЕЕСКУ, Л. АНТОН, Система усовершенствования в соответствии с динамическим характером образования • Р. ДРЭГАН, Улучшение актуальной системы дидатических ступеней • КНИГИ-ИДЕИ